ANGELICA VÂLCU

Funcționarea discursului specializat

Editura „Ștefan Lupașcu"
Iași, 2003

Angelica Vâlcu

FUNCȚIONAREA DISCURSULUI SPECIALIZAT

Iaşi, 2003

Scanned with OKEN Scanner

Referenţi:

prof. dr. Maria Carpov
prof. dr. Petru Ioan

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale
VÂLCU, ANGELICA
Funcţionarea discursului specializat / Vâlcu, Angelica -
Iaşi:
Editura „Ştefan Lupaşcu", 2003
210 p.; 21 cm. – („Radiografii")
Bibliogr.
Index
ISBN 973 - 99926 - 4 - 1

Coperta reproduce una dintre „abstracţiile" intrate în circuitul electronic sub indicativul www.desktopcollector.com

Scanned with OKEN Scanner

colecția

radiografii

Angelica Vâlcu

FUNCȚIONAREA DISCURSULUI SPECIALIZAT

© 2003: EDITURA „ȘTEFAN LUPAȘCU"
BD. „CAROL I", nr. 3 - 5; 6600 - IAȘI (ROMÂNIA)
TELEFON / FAX: 40 232 21 67 57
ISBN 973 - 99926 - 4 - 1

Scanned with OKEN Scanner

„Si personne ne me pose la question, je sais. Si quelqu'un me pose la question et que je veuille expliquer, je ne sais plus"

Saint Augustin,
Confessions, XI, 14 - 17

Scanned with OKEN Scanner

CUVÎNT ÎNAINTE

Funcționarea discursului specializat *este o cercetare asupra discursului specializat în general, ilustrarea funcționării acestui tip de discurs fiind făcută prin observarea și descrierea mecanismelor caracteristice discursului didactic. Această cercetare este subordonată ideii că o solidă pregătire teoretică poate fi un factor însemnat în reușita actului didactic.*

Demersul analitic este situat în perspectiva comunicării și, ca atare, a avut în vedere, cu prioritate, o analiză foarte atentă a interacțiunii, știut fiind că „activitatea de comunicare este de natură esențialmente interactivă". *Aceasta implică introducerea în obiectul investigat atît a emițătorului-transmițătorului, cît și a receptorului-destinatarului, ca agenți sociali* „ce acționează unul asupra altuia printr-un act individual de folosire a limbii", *cu alte cuvinte, care se influențează reciproc, acest lucru fiind o condiție de posibilitate pentru comunicare. Fundamentarea teoretică este făcută, printre altele, cu ajutorul lucrărilor reprezentanților „noii comunicări", Bateson, Hall, Birdwhistell, Malinowsky, Goffman, Gumperz, Garfinkel, Sacks, Schegloff și alții, varietatea formației acestora – antropologi, sociologi, etnografi ai comunicării, etnometodologi etc. – imprimînd cercetării un caracter multidisciplinar, obligatoriu în toate studiile despre comunicare. Este, cred, locul să spun că bibliografia menționată și cercetată de autoare este „impresionantă".*

Cu cercetarea pe care a întreprins-o, Angelica Liacu a urmărit ceva mai mult decît realizarea analizei funcționării discursului didactic cu metodele oferite de pragmatică.

Domnia sa a dorit să propună aceste metode spre validare în zona discursului specializat, în general.

Una dintre dificultățile acestei cercetări a fost, de bună seamă, așa cum era de așteptat, definirea unor concepte operaționale, de pildă a conceptelor de text *și* discurs, *navigarea prin hățișul de definiții și optarea pentru una din ele fiind destul de anevoioasă.*

Scanned with OKEN Scanner

Făcînd aceasta, Angelica Liacu a căutat să stabilească, totodată, „stadiul actual al cercetărilor în domeniul analizei discursului“, *proiect deloc confortabil dacă ţinem seama de proliferarea studiilor consacrate acestor concepte, de apariţia unor lucrări în care sînt adunate rezultatele din ultimele decenii, cum ar fi* Dictionnaire d'analyse du discours [1], *de existenţa unor centre sau chiar institute de cercetare, a căror activitate este focalizată tocmai de conceptele menţionate. Autoarea a făcut o selecţie pertinentă, de natură să asigure surprinderea aspectelor esenţiale şi coerenţa expunerii, a relativizat cu chibzuinţă, acolo unde a fost cazul, s-a ferit de aserţiuni „inatacabile“, a imprimat, deci, punctului de vedere exprimat o suplețe al cărei scop este, de fapt, să spună că unele dintre diferitele teorii invocate nu sînt false, incorecte, sau inacceptabile, ci doar incomplete, că ele trebuie, deci, considerate într-o complementaritate cel puţin implicită, dar obligatorie.*

Sînt amintite şi comentate discuţiile în jurul analizei discursului / *analizei* de discurs, *relaţia dintre* text *şi* discurs, *încercările de stabilire a unei / unor* tipologii, *s-a insistat asupra relaţiei* analizei discursive *cu* lingvistica, *această primă parte, „a întemeierii teoretice“, încheindu-se, firesc, cu restrîngerea discuţiei despre discurs la obiectul de studiu al acestei lucrări: discursul specializat, în general, şi discursul didactic, în particular.*

Discursul didactic, în optica Angelicăi Liacu, are drept trăsătură constitutivă caracterul normativ, care se manifestă în două direcţii: în practicarea corectă a limbii predate / însuşite, limbă străină sau limbă maternă, care devin exemplare pentru vehicularea unui „bon usage“ *şi atingerea a ceea ce Greimas numea cîndva, vorbind tocmai despre proprietăţile discursului didactic, „competenţialitatea“ acestuia, dobîndirea competenţei; a doua direcţie în care se manifestă caracterul normativ este capacitatea de a alcătui corect noi enunţuri pe baza celor învăţate, aşadar, în capacitatea unei autonomii de utilizare, în creativitate.*

Cu acest prilej, este introdusă distincţia între discurs didactic *şi* discursul didacticii, *acesta din urmă avînd o structură mixtă,*

---

[1] *Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau (éditeurs), Seuil, Paris, 2002*

Scanned with OKEN Scanner

monologală şi dialogală, factura lui fiind metadiscursivă. Însă amîndouă sînt discursuri specializate interactive.

Realizarea interacţiunii didactice – discurs didactic *şi discurs* al didacticii *– este analizată pe ceva mai mult de o treime din lucrare, ea fiind urmărită pe trei planuri:* „planul situaţiilor de comunicare, planul structurii interne şi externe a interacţiunilor în general, planul construirii relaţiilor interpersonale (adică planul funcţional, sau pragmatic)". *Această foarte importantă secţiune a lucrării debutează cu examinarea structurii externe a interacţiunilor, cu (re)constituirea cadrului exterior al interacţiunilor verbale.*

Se propune, mai întîi, un răspuns la întrebarea pe care şi-au pus-o lingviştii o dată cu dezvoltarea studiilor de pragmatică: există compatibilitate între factorii extralingvistici, prezenţi în situaţia de comunicare, şi producţia lingvistică din aceeaşi situaţie, sau, formulat altfel, factorii extralingvistici sînt sau nu compatibili cu o descriere de tip lingvistic ? Poziţia adoptată de Angelica Liacu este cea acreditată de Erving Goffman şi Jürgen Habermas şi susţinută de lingvişti ca Francis Jacques, Catherine Kerbrat - Orecchioni, Jacques Moeschler şi mulţi alţii, care sînt unanimi în a recunoaşte că există multiple puncte de vedere din care poate fi studiată „limba", deci o multitudine de discipline cunoscute sub numele de „ştiinţe ale limbajului", despre care astăzi, în era interdisciplinarităţii, se vorbeşte mai frecvent decît despre „lingvistică" pur şi simplu.

Aşadar, spre deosebire de lingviştii „clasici", printre aceştia găsindu-şi locul şi structuraliştii, interacţioniştii sînt sensibili la prezenţa individului, la subiectivitatea care îl însoţeşte, introduc în obiectul de studiu indivizi concreţi, *nu nişte construcţii teoretice, ideale; aceşti indivizi concreţi intră în contact în* situaţii concrete *şi interacţionează, „negociază permanent sensul", adică se influenţează reciproc, pentru a determina comportări ce fac posibilă comunicarea, întrucît* „nu există mesaj care să poată fi interpretat în afara situaţiei de interlocuţie". *Asemenea „lingvistului interacţionist", Angelica Liacu a preferat discursurilor „construite" secvenţele discursive culese „pe teren", observînd modul în care acestea se fac, se interpretează şi se reinterpretează.*

Scanned with OKEN Scanner

Cu acest prilej, autoarea se oprește la deosebirea între context *și* cotext, *adică între „mediul extralingvistic al enunțului" și cel lingvistic, potrivit semnificațiilor atribuite acestor termeni de Catherine Kerbrat - Orecchioni. Din această perspectivă, sînt studiate, într-o desfășurare foarte bine structurată, situația de comunicare, relația dintre social și individual în planul comunicării, participanții la interacțiune, adică numărul și tipurile de interlocutori, statutul și rolul lor, modelele conversaționale legate de numărul participanților (modelul diadic, modelul triadic) etc.*

După prezentarea elementelor constitutive ale unei interacțiuni, a cărei definiție se înfiripă, astfel, în mod extensional și relațional, deci după descrierea componentelor cadrului extern, este analizată structura internă a interacțiunilor.

În acest capitol, se fac precizări referitoare la definiție, la elementele constitutive ale unei interacțiuni, clasificări etc., dar contribuția reală, cu adevărat originală a Angelicăi Liacu este ilustrarea cu ipostazele interacțiunii în clasa de limbi străine.

Ni se oferă prilejul să vedem că tipologiile stabilite de teoreticieni se dovedesc a fi mai mult construcții teoretice, *considerabil-simplificate, „elementare", cum spune autoarea, destinate înlesnirii studiului, întrucît, în situația reală, interacțiunile sînt* „complexe și amestecă mai multe genuri".

Exemplele propuse de autoare sînt luate din propria activitate profesională, din situații autentice, așa cum cere demersul pragmatic, și nu sînt rare cazurile cînd se fac sugestii de a nuanța tipologiile, sau chiar de a le îmbogăți.

Semnalarea unor trăsături „particulare", generate de specificul situației în care are loc interacțiunea, cu precădere în ipostaza curentă în comunicarea interpersonală, conversația, *subliniază diferența care poate exista între fenomenul general* al interacțiunii *și interacțiunea ca* proces real, *semnificația acesteia neputînd fi stabilită decît în funcție de aceste particularități.*

Conversația este examinată cu atenție; la rîndul lor, schimbul, intervenția, actul de limbaj și luările de cuvînt sînt cercetate și foarte bogat-ilustrate cu exemple din care se desprinde faptul

că ea, conversația, este cadrul în care se decide însuși actul comunicațional, însăși existența / non-existența lui, însăși „instituirea relației interpersonale". Este, poate, unul din capitolele cel mai bine realizate sub aspectul proporției dintre sintezele teoreticienilor și fenomenologia interacțiunilor în realitatea socială, deoarece autoarea lărgește „cadrele experienței" (în sensul lui Goffman), predominant rămînînd, totuși, cadrul școlii.

Examinarea „relației interpersonale" este, fără îndoială, încă una dintre reușitele cercetării. Aici, valorificînd un material teoretic bogat și pertinent diversificat, de la Jakobson, Petru Ioan, Francis Vanoye, pînă la Goffman și reprezentanții Școlii de la Palo Alto și la cei ai Școlii de la Geneva, sau pînă la Patrick Charaudeau, precum și o experiență personală concludentă, Angelica Liacu are prilejul să facă o demonstrație a manifestării interacțiunii în termenii formulei „dramaturgice" teoretizate de Goffman.

„Teatralizarea" interacțiunii didactice îi dă profesorului posibilitatea nu numai să introducă un element de atracție în desfășurarea lecției, dar și să controleze constituenții situației de comunicare, de exemplu, subiectivitatea profesorului, ca și cea a elevilor / studenților, exploatarea rolurilor instituționalizate sau semi-instituționalizate, din care cercetătorul a desprins elementele semnificative, aparținînd unor coduri verbale sau non-verbale, pentru a stabili semnificațiile în cadrul contextului interacțiunii.

În această parte a lucrării, Angelica Liacu a amintit și cele mai importante poziții în privința superiorității / inferiorității codurilor non-verbale (gestualitate, semne mimo-posturale, spațiu, imagini etc.), însă fără să tranșeze, prudență potrivită într-un moment cînd în această chestiune nu s-a spus ultimul cuvînt.

Cea mai mare atenție este acordată, însă, interacțiunii cu dominantă verbală, abordată, repet, dintr-o perspectivă pragmatică, cea care analizează utilizarea limbii, adică situația de comunicare, perspectivă pregătită de studiile de sociolingvistică (Gumperz, Hymes, Labov și alții), de teoriile post-benvenistiene ale enunțării (datorate lui Ducrot și Anscombre) și de filosofia limbajului în viziunea școlii analitice de la Oxford (Austin, Searle, Grice). Ca și în

Scanned with OKEN Scanner

toate celelalte capitole ale cărţii, fundamentarea teoretică a problemei propuse spre analiză este solidă, bogată, de primă mînă.

Inainte de a încheia, vreau să semnalez importanţa capitolului final, intitulat „În loc de concluzii", *unde, amintind scopurile acestei investigaţii şi ţinînd seama de rezultatele obţinute, autoarea declară că cercetarea asupra discursului didactic poate fi reluată, tot din perspectiva teoriei interacţiunilor, care oferă şi alte deschideri, sugerînd, astfel, un adevărat proiect de cercetare, la care, probabil, lucrul a şi început.*

Deocamdată, în volumul de faţă, au fost înfăţişate „posibilităţile de a folosi teoria privitoare la funcţionarea discursului specializat într-o activitate practică: evaluarea competenţei comunicative a unui locutor (non-nativ), din punct de vedere interacţional".

Acest lucru a fost realizat, Angelica Liacu oferind numeroase exemple de folosire performativă a limbajului, verbal în primul rînd.

Totodată, avem de a face cu o demonstraţie convingătoare şi originală a pertinenţei analizei unui discurs specializat, discursul didactic, de instruire şi influenţare, cu ajutorul celor mai recente abordări, cele puse la dispoziţie de pragmatica enunţării, de pragmatica ilocuţionară şi de cea a interacţiunii.

La ţinuta lucrării, asigurată în primul rînd de coerenţa logică ireproşabilă a parcursului cercetării, contribuie, de bună seamă, şi expunerea limpede, elegantă şi chiar atrăgătoare.

Iaşi, martie 2003

MARIA CARPOV

Scanned with OKEN Scanner

INTRODUCERE

Tendințele actuale în analiza discursului, după ce au detronat privilegiul locutorului, sau al auditorului ideal promovat de către Noam Chomski [1], și-au declarat interesul pentru interlocutor și pentru condițiile de producere a discursului său, adică pentru contextul psihologic, social, cultural și economic care justifică necesitatea de a comunica cu celălalt și determină modul de comunicare utilizat.

În cercetarea noastră, am plecat de la o schemă clasică a lui Roman Jakobson, în care comunicarea este considerată ca un proces prin care emițătorul transmite un mesaj receptorului.

Am considerat, însă, că este foarte important să insistăm asupra faptului că activitatea de comunicare este de natură interactivă, adică emițătorul și receptorul sînt doi agenți sociali care acționează unul asupra altuia printr-un act individual de folosire a limbii.

Astfel se justifică interesul nostru pentru „noua comunicare", concept cu încărcătură metodologică și epistemologică, apărut și dezvoltat începînd cu anii '50 ai veacului trecut, de către antropologi (precum Gregory Bateson, Edward T. Hall, Ray Birdwhistell, Bronislaw Malinowski și alții), de sociologi (precum Erving Goffman, sau J. Sigmann), de etnografi ai comunicării (între care J. Gumperz și D. H. Hymes) și de etnometodologi (între aceșia numărîndu-se H. Garfinkel, Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff și alții).

Această primă expunere a cercetării întreprinse își regăsește punctul de plecare în *necesitatea stabilirii stadiului actual al investigațiilor în domeniul analizei discursului*, pornind de la o definiție a discursurilor și de la o încercare de clasificare sau omologare a acestora.

De fapt, ne-am orientat spre discursul specializat, referindu-ne în mod explicit la dinamica discursivă în practica didactică.

---

[1] Noam Chomski, *Questions de sémantique*, traduit de l'anglais de B. Cerquiglini (*Studies on Semantics*, in: *Generative Grammar*, Mouton & Companie, N. V. Publishers, La Haye, 1972), Seuil, Paris, 1975, p. 3

Scanned with OKEN Scanner

Considerat multă vreme ca subsistem, *discursul specializat* nu este altceva decît sistemul limbii însăşi, într-o anumită utilizare, văzută ca „*vector de cunoştinţe şi competenţe*" [2].

Un alt punct de plecare este *faptul că baza teoretică în analiza funcţionării discursului specializat* îşi are rădăcinile în lingvistica generală, avînd în vedere că exprimarea cunoştinţelor profesionale specializate tinde către sistemul lingvistic al limbii generale.

Cercetarea noastră a mers pe linia transferului obiectului de studiu şi a accentelor paradigmei, de la *limbă*, spre *limbaj*. De aceea, curentul interacţional este cel care ni s-a părut mai adecvat scopului lucrării noastre, şi anume: investigarea funcţionării interacţiunii didactice, investigare focalizată pe cele două nivele ale conţinutului şi pe relaţia interactivă, pornind de la un *corpus* fie creat de noi, fie preluat din literatura de specialitate, din manuale, din reviste etc.

Acest tip de discurs didactic, luat în sens strict ca obiect de studiu, corespunde, în cea mai mare parte, *conversaţiei*, loc tipic şi privilegiat în care se realizează *interacţiunea verbală*.

De aceea, am încercat să aprofundăm structura internă şi externă a interacţiunii didactice, am insistat asupra construirii relaţiei interpersonale în clasa de limbă şi ne-am oprit asupra interacţiunii dominant-verbale şi asupra modului în care ea se manifestă prin taxeme la nivelul conţinutului interacţiunii şi al actelor de limbaj.

Ceea ce am vrut să demonstrăm este faptul că *interacţiunea didactică* se constituie din mai mulţi participanţi, respectiv din conduite ordonate după anumite scheme, mai mult sau mai puţin prestabilite.

Din acest motiv, discursul didactic este un proces dinamic de influenţe mutuale, care nu se transformă în haos sau anarhie.

În cercetarea pe care o expunem, ne-am axat interesul pe descrierea regulilor care susţin funcţionarea diverselor tipuri de schimburi comunicative, altfel spus, pe regulile care stăpînesc nivelul de organizare al interacţiunii şi al relaţiei interpersonale.

Studiul de faţă se vrea o pledoarie în favoarea ideii că activitatea didactică, pentru a fi reuşită, trebuie să aibă la bază o teorie solidă

---

[2] Pierre Lerat, *Les langues specialisées*, P. U. F., Paris, 1995, p. 12

Scanned with OKEN Scanner

despre funcţionarea discursului didactic. Trebuie să se întîmple aşa, deoarece simularea cea mai spontană care are loc în ora de curs este urmarea unei construcţii anterioare bine gîndite.

Este necesară evidenţierea particularităţilor discursului specializat didactic, adică faptul că funcţionarea morfosintactică şi semantică se sprijină pe aceleaşi mecanisme şi ansambluri de unităţi lingvistice ca şi cele care constituie sistemul general al limbii.

Alegerea unui anumit tip de unităţi lingvistice şi a unui ansamblu de mecanisme sintactico-semantice este determinată de această particularitate a *discursului specializat*, prin care vorbim în şi despre universuri de cunoştinţe particulare, după cum manifestăm diverse stiluri funcţionale, cerute de enunţarea particulară.

Prin urmare, am considerat demersul comunicativ interacţional ca fiind o perspectivă teoretică adecvată şi profitabilă pentru descrierea discursului *didactic* şi *legat de didactică*, în speţă, pentru prezentarea discursului ţinînd de învăţarea în şcoală a limbilor străine.

Această cercetare îmbogăţeşte metodele de investigare a funcţionării discursului didactic, a didacticii limbilor în special, dar şi a didacticii discursurilor specilizate în general.

În mod tradiţional, *competenţa de comunicare* era o consecinţă a dobîndirii *competenţei lingvistice*.

Or, dacă intenţia de transmitere şi, respectiv, de receptare de informaţii este scopul principal şi final al interacţiunii verbale didactice, alături de stabilirea, în acelaşi timp, a relaţiilor interpersonale şi de dobîndirea unui comportament lingvistic, atunci ierarhia este răsturnată, iar „învăţarea" gramaticii nu mai este un scop în sine, ci un instrument necesar dobîndirii competenţei de comunicare.

În opinia noastră, practica didactică este locul de întîlnire a două feluri de discurs: ☞ discursul *străin*, care formează conţinutul învăţării şi pe care elevii se străduie să şi-l însuşească; ☞ *discursul*, care serveşte la facilitarea acestei însuşiri (sau învăţări), altfel spus, conversaţia dintre elevi şi profesori, *didactică* în anumite momente şi *naturală* în altele. Elevii se află, în mod constant, în interacţiune nu

numai cu limba străină, ci şi cu interlocutorii lor – profesorii şi, respectiv, colegii de clasă –, prin intermediul limbii străine.

Cercetarea noastră nu ar fi fost posibilă în forma pe care o înfăţişăm, fără îndrumarea atentă şi competentă a conducătorului de doctorat, d-na prof. dr. Maria Carpov, căreia îi mulţumim şi pe această cale, pentru bunăvoinţă, pentru înţelegere şi pentru încrederea arătată.

Mulţumirea şi consideraţia noastră se îndreaptă, de asemenea, spre şeful catedrei de Logică şi Semiologie, sub auspiciile căreia m-am angajat în „cursa" pentru abilitarea ştiinţifică.

Îl avem în vedere pe editorul şi postfaţatorul cărţii, profesorul Petru Ioan, graţie căruia şi colectivului pe care a reuşit să-l formeze la Facultatea de Filosofie din cadrul Universităţii „Al. I. Cuza" - Iaşi, am deprins plăcerea incursiunilor transdisciplinare.

Nu în ultimul rînd, exprim pe această cale toată recunoştinţa familiei îndatoritoare, fiicei Despina şi soţului Gheorghe, care nu numai prin interacţiunea discursivă mi-au fost alături pe tot parcursul ultimei forme de pregătire în specialitate.

Scanned with OKEN Scanner

1. ÎN CĂUTAREA UNEI DEFINIȚII PENTRU „ANALIZA DISCURSULUI"

Orice disciplină, pentru a-şi dovedi legitimitatea, trebuie să aibă o identitate care să o distingă de alte discipline. Ea poate revendica o filiație care, în cazul nostru, ar fi constituită din cercetările anilor '60 ai secolului trecut, privind *etnografia comunicării, lingvistica textuală* şi, respectiv, şcoala franceză de analiza discursului.

Analiza funcționării discursului se vrea un studiu al oricărei produceri verbale, o analiză a tuturor enunțurilor *în situație*, spre deosebire de studiul limbajului *în afara contextului*.

Dacă ne oprim asupra uneia dintre definițiile date discursului de Dominique Maingueneau [1] – *„folosim, adesea, termenul* discurs *pentru a denumi un sistem de constrîngeri care domină producția (producerea) unui ansamblu nelimitat de enunțuri, plecînd de la o anumită poziție socială sau ideologică"* – şi, dacă avem în vedere că un *discurs* este o *structură transfrastică* orientată, activă şi interactivă, atunci, în analiza discursivă, toate *corpusurile* sînt posibile la fel de bine, atît conversațiile la masă, cît şi tratatele înseşi despre analiza discursului.

Pozițiile vizînd analiza şi definirea discursului au fost foarte diverse, de la refuzul oricărei definiții şi pînă la considerarea acestuia ca *„studiul enunțurilor efective în situații efective"* [2], pentru ca, în şcoala americană, el să devină, practic, sinonim cu *interacțiunea orală*, caz în care *analiza discursului* ar fi, mai întîi de toate, *analiza conversațională*.

Avînd în vedere definiția lui Teun Van Dijk, observăm că o disciplină se defineşte prin corpusul său, sau prin obiectul pe care şi-l propune pentru studiu. În realitate, însă, o disciplină se defineşte mai puțin prin obiectul său (pe care-l poate împărți cu o altă disciplină), cît mai degrabă prin punctul de vedere din care studiază acest obiect.

---

[1] Dominique Maingueneau, *Analyse du discours*, Hachette, Paris, 1991, p. 1

[2] Teun A. Van Dijk, *Études du discours et enseignement*, în volumul: *Linguistique et sémiologie*, Presses Universitaires de Lyon, 1981, p. 31

Scanned with OKEN Scanner

De exemplu, informatica şi matematica, biologia şi chimia, etnologia şi sociologia au, în mare parte, cercetări comune asupra aceluiaşi obiect. Tot astfel, şi discursul este un obiect studiat de *analiza conversaţională* şi de *sociolingvistică*, de *retorica argumentativă* şi de *analiza lingvistică*, avînd, fiecare, o identitate bine definită.

Aria de investigare fiind atît de extinsă, ar trebui să delimităm (sau să explicităm) mai exact frontierele *analizei discursului*.

Obiectele pe care noua disciplină de tip „sermocinal" le vizează sînt, în general, *textele*, în sensul de *enunţuri* şi articulări mai complexe de enunţuri: ☞ (1) ce sînt produse în cadrul instituţiilor care constrîng puternic *enunţarea*; ☞ (2) ce se înscriu într-un *interdiscurs*; ☞ (3) care fixează mize istorice, sociale, intelectuale etc.

Este vorba de texte care implică o poziţionare (sau amplasare) într-un cîmp discursiv. Astfel, corpusul nu este considerat pentru el însuşi, ci ca parte integrantă a unei instituţii recunoscute, care *„defineşte, pentru o arie socială, economică, geografică sau lingvistică dată, condiţiile de exersare a funcţiei enunţiative"* [3].

Analiza discursului poate fi definită ca analiza *locului* de articulare a *textului* cu *locul social* în care el este produs.

Doar textul ţine de *lingvistica textuală*, în timp ce *locul social* ţine de discipline ca sociologia, etnologia, retorica etc. Între cele două componente – *text*, respectiv *loc social* – nu există continuitate, ci articulare.

Dominique Maingueneau [4] compară triada *text - loc social - mod de enunţare* cu triada lui Ferdinand de Saussure *semnificant - semnificat - semn*, realităţi legate între ele, dar şi net-identificabile.

Nu există cuvînt (sau vorbire) care să nu fie legat de roluri şi de locuri. Analiza discursului studiază motivele pentru care limbajul este folosit, regularităţile lingvistice şi scopurile discursului. Prin urmare, *genul de discurs* care depinde de instituţia discursivă, ori de instituţia vorbirii (în franceză: *„la parole"*) este definit prin finalitatea sa [5].

---

[3] Michel Foucault, *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris, 1969, p. 153

[4] Dominique Maingueneau, *op. cit.*, p. 1

[5] Mihail Bahtin se interesează, în mod deosebit, de problema genurilor discursive care sînt strîns legate de „tipurile de comunicare socială". Cf. Mikhaïl Baktine, *La structure de l'énoncé*, în: Tzvetan Todorov, *Le principe dialogique*, Seuil, Paris, 1984, p. 290

Scanned with OKEN Scanner

1.1. ANALIZA DISCURSIVĂ, O DISCIPLINĂ ETEROGENĂ

Analiza discursivă este ea însăşi un discurs definit prin parametri spaţiali şi temporali. Aşadar, această disciplină, „analiza discursivă", este determinată de diverşi factori, printre care: ☞ (1) tradiţiile culturale şi ştiinţifice diferite (pe de o parte, tradiţia europeană, mai raţionalistă, iar pe de alta, cea americană, mai empirică şi mai laborioasă); ☞ (2) disciplinele care intervin în analiza discursivă, aceasta aflîndu-se la o răscruce a ştiinţelor umaniste (psihanaliza, antropologia, sociologia, istoria, respectiv psihologia socială sau cognitivă); ☞ (3) existenţa şcolilor specializate în studierea unui anumit *corpus* (de exemplu în studierea discursului juridic, medical, politic etc.), acest lucru avînd şi influenţe negative, deoarece este mai tentantă, de exemplu, analiza discursului publicitar, decît cea a discursului filologic; ☞ (4) intenţia, respectiv absenţa intenţiei practice, sau aplicative, remarcîndu-se dezvoltarea unei analize discursive critice (de exemplu, antisexiste sau antirasiste), cu scopul ambiţios de a schimba societatea; ☞ (5) revendicările instituţionale ale cercetătorilor psihologi, sociologi etc., ce duc la o diminuare a rolului ştiinţelor limbajului [6].

Analiza discursurilor (a celor reale, iar nu a celor contrafăcute !) ne pune în faţa unor probleme majore, datorate eterogenităţii şi complexităţii datelor pe care trebuie să le avem în vedere, date ce sînt studiate de discipline foarte diverse (aşa cum am menţionat mai sus).

Ne-am pus, deci, problema elaborării unor modele de descriere a acestui ansamblu complex, textul. În încercările noastre de analiză a funcţionării text-discursului, l-am considerat nu ca pe o entitate, ori un sistem coerent care ar trebui să corespundă unui sens bine determinat, ci drept un ansamblu eterogen format din straturi diverse, din subsisteme bine inter-relaţionate. Sîntem de părere că, în descrierea organizării discursului, concepţia metodologică a unui *model* este cea care ne avantajează şi ne ajută să analizăm discursul urmărind funcţionarea componentelor sale

[6] Dominique Maingueneau, *Initiation aux méthodes d'analyse du discours*, Éditions Hachette, Paris, 1976; *Idem*, *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Éditions Hachette, Paris, 1972; *Idem*, *L'analyse du discours. Introduction aux*

lingvistică, textuală şi situaţională. Avem în vedere o tratare a arhitecturii acestor componente nu ierarhică, nici lineară, ci *eterarhică* (termenul îi aparţine lui G. Sabah [7]), respectiv care justifică inter-relaţiile dintre informaţiile obţinute din diversele subsisteme ale text-discursului.

Conform opiniei lingvistului francez Jean - Paul Bronckart, *„textele sînt entităţi a căror organizare şi funcţionare sînt dependente de parametri multipli şi eterogeni: situaţii de comunicare, modele de genuri, modele de tipuri discursive, reguli ale sistemului limbii, decizii particulare ale producătorului"* [8].

1.2. UN PROIECT DE ANALIZĂ A DISCURSULUI

„Nu putem spera să înţelegem limbajul, dacă nu înţelegem discursul. Nu putem spera la înţelegerea discursului, dacă nu avem în vedere scopul comunicării şi dacă nu încercăm să determinăm modul în care contextul enunţului afectează ceea ce se spune" [9].

În articolul *Analiza lingvistică a discursului jauresian* [10], din numărul 52 al revistei „Langages", Jean Dubois face o inventariere a ideilor fundamentale pe care este fundamentată analiza discursului din momentul în care ea a fost abordată în Franţa, între anii 1968 şi 1970.

Autorul la care ne referim remarcă faptul că analiza discursului este supusă unui set de principii, după cum urmează.

O primă exigenţă ar fi aceea legată de constituirea şi delimitarea *spaţiului discursiv*. În acest sens, *„pentru a putea opera, analiza discursului presupune* – după autorul pe care îl urmărim – *enunţuri finale, spaţii discursive limitate: aceasta înseamnă fie că avem de-a face cu texte închise (limitate) în mod natural, fie că, prin diverse artificii, se procedează explicit (prin eşantioane), sau implicit (prin generalizare, plecînd de la fragment) la o limitare (închidere) a textu-*

---

[7] G. Sabah, *L'Intelligence artificielle et le langage*, vol. 2, *Processus de compréhension*, Hermès, Paris, 1989, pp. 49 - 50

[8] Jean - Paul Bronckart, *Activité langagière, textes et discours*, Delachaux et Niestle, Lausanne, 1997, p. 80

[9] Peter Frederik Strawson, *Études de logique et de linguistique*, Seuil, Paris, 1973, p. 32

[10] Jean Dubois, *Présentation*, „Langages", nr., 52, 1978, pp. 3 - 7

Scanned with OKEN Scanner

lui" [11]. Întrebarea care se pune celui care analizează discursul este: cum să limiteze un spațiu discursiv ? Cum să hotărască unde să se închidă un corpus discursiv, respectiv cărui corpus îi aparține „un text" sau altul ? Care este specificul unui corpus care îl delimitează, sau îl deosebeşte de ansamblul obiectelor empirice cu care lucrează fonologul sau gramaticianul ?

În al doilea rînd, analiza discursului implică o procedură lingvistică de determinare a raporturilor inerente textului, raporturi pe care elementele acestuia (cuvinte, sintagme, sau fraze) le întreţin între ele.

De fapt, *discursul*, ca obiect, întreţine un raport determinat cu *limba*, iar însăşi posibilitatea unei analize a discursului se situează într-un astfel de raport. Lingvistica este cîmpul de validare a oricărei proceduri de analiză a discursului. Altminteri, cum am putea să vorbim despre o funcționare a discursului în afara categoriilor lingvistice (*frază*, sau *propoziție*) prin care, spontan, îl reprezentăm ? Ce proprietăți ar trebui să aibă enunțul şi ce reprezentare i-ar fi necesară într-o ordine a discursului, pentru a nu fi doar o replică a ordinii din limbă ? Se pare că răspunsul se află în specificitatea discursului, în raportul acestuia cu lingvistica.

Un al treilea principiu expus de Jean Dubois este acela că analiza discursului produce în discurs o relație a fenomenelor lingvistice cu fenomene din afara limbii. În acest sens, *„discursul realizat independent de variabila «limbă» implică trei sisteme de variabile: unele au în vedere locutorul, altele, temele enunțului şi ultimele țin cont de condițiile de producere ale enunțului însuşi*" [12].

Putem spune, prin urmare, că discursul este imaginat ca un raport, ori ca o corespondență între *limbă* şi întrebările care apar din afara acesteia, în legătură cu fiecare discurs concret: cine vorbeşte, care este subiectul discursului şi cum putem caracteriza emergența subiectului în discurs ? Despre ce vorbeşte discursul, cum putem să reperăm în el existența temelor determinate ? În ce condiții este produs discursul, dar şi înțeles şi interpretat ? Prin ce anume asemenea condiții se înscriu în relația discursului cu limba şi cum anume ceea ce este exterior limbii se reflectă în organizarea lingvistică a elementelor discursului ?

---

[11] Jean Dubois, *loc. cit.*, p. 3

[12] *Ibidem*, p. 4

Scanned with OKEN Scanner

1.3. TEXT ŞI DISCURS. DE LA DISCURS, LA TEXT

În cercetările de lingvistică, s-a urmărit crearea unui aparat conceptual apt să opereze în cele două procese: folosirea frazelor în situaţii de comunicare ca discurs şi combinarea frazelor ca text.

Nina Ivanciu defineşte discursul ca fiind *„un set de enunţuri perceput ca un întreg coerent, în virtutea relaţiilor care se stabilesc între ele – relaţii de natură sintactico-semantică şi semantico-pragmatică –, care sînt produse de un autor situat spaţio-temporal, pentru un cititor determinat şi el spaţio-temporal"* [13].

În ce ne priveşte, ne alăturăm Adrianei - Gertruda Romedea, care consideră că *„discursul reglementează ordinea limbajului* [...], *în sensul cel mai larg, discurs înseamnă, în acelaşi timp, expresia verbală a gîndirii şi expresia oratorică a unui locutor"* [14].

Vom motiva opţiunea noastră în cele ce urmează. A învăţa să vorbeşti înseamnă a învăţa să structurezi enunţurile, iar „genurile" de discurs organizează vorbirea noastră la fel cum o organizează formele gramaticale: sintactice şi, respectiv, morfo-sintactice [15].

Toate *enunţurile* noastre ar avea o *formă-tip* şi aproape stabilă, de structurare a unui tot. Se întîmplă aşa pentru că am învăţat „forme-tip de enunţuri" concomitent cu învăţarea limbii materne.

Ce înseamnă, în acest caz, aceste *genuri de discurs* şi aceste *forme-tip de enunţuri*? Pentru un posibil răspuns, să-l urmărim pe Mikhaïl Bakhtine: *„în afară de formele prescriptive ale limbii comune (componente şi structuri gramaticale), locutorul primeşte formele enunţului (nu mai puţin prescriptive pentru el), adică genurile discursului – pentru o înţelegere reciprocă între locutori, genurile discursului sînt la fel de necesare (indispensabile) ca şi formele limbii. Comparate cu formele limbii, genurile de discurs sînt mult mai nestatornice şi mai suple, dar pentru vorbitor au şi ele o valoare normativă: ele îi sînt date, nu el le creează. De aceea, enunţul, în*

---

[13] Nina Ivanciu, *Epistemă şi cercetare*, Editura „Univers", Bucureşti, 1988, p. 16

[14] Adriana - Gertruda Romedea, *Actele de discurs, o perspectivă semiotică*, Editura „Ştefan Lupaşcu", seria *Secvenţe semio-logice*, Iaşi, 1999, pp. 38 - 39

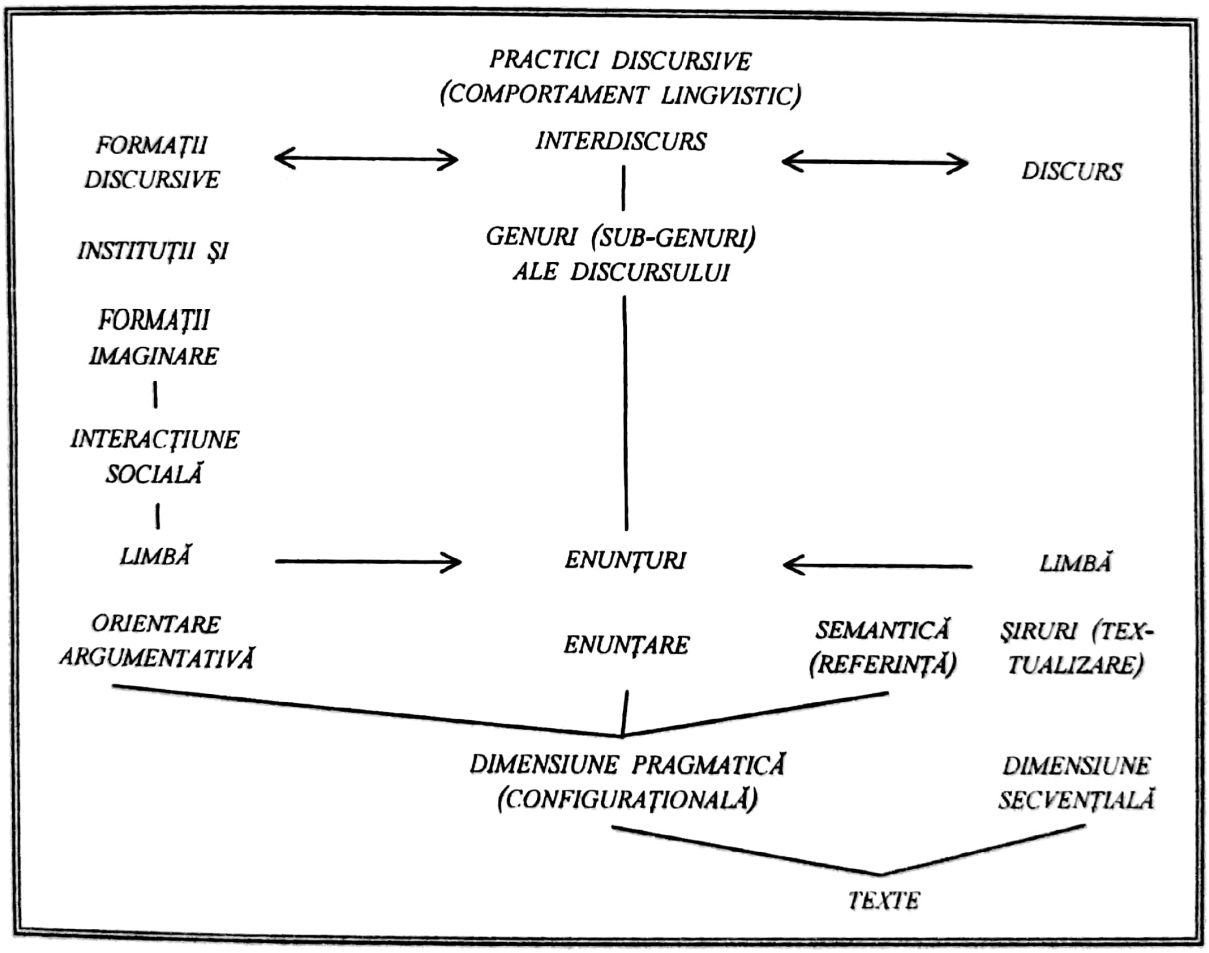
[15] Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris, 1984, p. 285

Scanned with OKEN Scanner

unicitatea sa, în ciuda individualităţii şi creativităţii sale, nu poate fi considerat ca o combinaţie liberă a formelor limbii" [16].

Aşa cum sugerează schema prezentată mai jos, ar fi bine să raportăm conceptul de discurs la „formaţiile discursive" ale lui Michel Foucault. Autorul menţionat defineşte discursul ca fiind *„un ansamblu de enunţuri care ţin de aceeaşi formaţie discursivă"* [17].

Discursurile se formează în interiorul *interdiscursului*, în măsura în care acesta se defineşte ca un *„spaţiu de regularitate"*, ale cărui discursuri nu sînt decît componente: *„interdiscursul primează asupra discursului"* [18]. Se poate observa că o astfel de analiză – care depăşeşte mijloacele de investigare specifice limbajului şi se situează chiar deasupra



1°. Schema raportării conceptului de discurs la formaţiile discursive

[16] Mikhaïl Bakhtine, *op. cit.*, p. 287

[17] Michel Foucault, *op. cit.*, p. 153

[18] Dominique Maingueneau, *Genèse du discours*, Éditions „Pierre Mardaga", Liège, Bruxelles, 1984, p. 11

cîmpului ştiinţelor limbajului – pretinde o colaborare între cercetătorii din diferitele domenii ale ştiinţelor umane.

Jean - Michel Adam [19] se opreşte la exemplul furnizat de către Blaise Cendrars şi René Char, care au transferat, pur şi simplu, un discurs, dintr-o formaţie discursivă (aceea a presei cotidiene, în cazul celui dintîi, sau aceea a dicţionarului de limbă, în cazul celui de-al doilea autor), în alta (respectiv în poezie, ca gen al discursului literar). Ceea ce se schimbă în aceste cazuri sînt condiţiile de interpretare.

Discursul este un enunţ cu proprietăţi textuale dar, mai ales, un act împlinit într-o situaţie (participanţi, instituţie, loc şi timp): *„un discurs se articulează în diverse genuri care corespund tot atîtor practici sociale diferenţiate în interiorul aceluiaşi cîmp. Aşa încît, un gen este ceea ce leagă un text de un discurs. O tipologie a genurilor trebuie să ţină seama de incidenţa practicilor sociale asupra condiţiilor lingvistice* [...]. *Originea genurilor se află, deci, în diferenţierea practicilor sociale şi nu este de ajuns să spunem, ca Todorov, că genurile noastre provin din cele care le precedau, mai trebuie să arătăm în ce mod se formează şi evoluează genurile, cum tind ele să dispară o dată cu practicile sociale cărora le sînt asociate"* [20].

Uneori, *discursul* este considerat ca fiind un *eveniment* (*eveniment* înseamnă a spune, mai întîi, că discursul este realizat temporal şi în prezent, pe cînd sistemul limbii este virtual şi în afara timpului), ca fiind ceva ce se întîmplă cînd cineva vorbeşte.

Cel care vorbeşte se referă, întotdeauna, la o lume pe care o descrie, o exprimă sau o reprezintă. Intervine, aici, *„instanţa de discurs"*, care desemnează *„producerea discursului însuşi ca eveniment"* [21].

Miza discursului ar fi, deci, *„aceea a actelor discrete şi, de fiecare dată, unice, prin care limba este actualizată în vorbire de un locutor"* [22]. În ceea ce ne priveşte, considerăm discursul ca fiind o

---

[19] Jean - Michel Adam, *Eléments de linguistique textuelle*, Éditions „Pierre Mardaga", Liège, Bruxelles, 1990, p. 21

[20] François Rastier, *Sens et textualité*, Hachette, Paris, 1989, p. 40

[21] Paul Ricœur, *Du texte à l'action. Essai d'hermenéutique*, Ed. du Seuil, Paris, 1986; *Eseuri de hermeneutică*, trad. din fr., „Humanitas", Bucureşti, 1995, pp. 95 - 96

[22] Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris, 1966, p. 250

Scanned with OKEN Scanner

interacțiune verbală, dacă avem în vedere faptul că *„discursul este produsul interacțiunii dintre doi indivizi social-organizați"* [23].

Caracterul interacțional al discursului poate fi observat la toate nivelurile: ☞ (1) la nivelul dialogului, în care orice replică este strîns articulată cu ceea ce următoarea a spus și va spune; ☞ (2) la nivelul actelor de limbaj, a căror realizare este determinată de vorbirea modelată de factorul extraverbal și de vorbirea celuilalt; ☞ (3) la nivelul semnificației înseși a cuvîntului, co-produsă de locutor și de interlocutor.

În ceea ce privește conceptul de *text*, opiniile autorilor sînt, de asemenea, controversate. Unii cercetători folosesc pentru *discurs* termenul de *text*. În *Noul dicționar al științelor limbajului*, de exemplu, datorat lui Oswald Ducrot și Jean - Marie Schaeffer, textul este definit ca *„o secvență lingvistică scrisă sau vorbită, formînd o unitate convențională, fie că are în vedere o înșiruire de fraze, o singură frază sau un fragment dintr-o frază"* [24].

Prin urmare, noțiunea de *text* nu se află pe același plan de abstractizare cu noțiunea de *frază*. Structurile textuale sînt entități comunicaționale realizate prin intermediul entităților lingvistice.

Pentru Paul Ricœur [25], *textul* este *„orice discurs fixat prin scriere"*, iar „fixarea" prin scriere este *„constitutivă textului însuși"*.

Ion Coteanu consideră că *textul* este *„combinarea unui nucleu de referințe cu circumstanțele alese pentru valorificarea lui"* [26].

Relația dintre text și discurs depinde de sensul atribuit *discursului*. Dacă îl definim pe acesta ca pe *„un ansamblu de enunțuri ale unui enunțător, referindu-ne la o temă globală unică* (topic), *discursul poate coincide fie cu un text (acesta este cazul comunicării scrise, în cadrul căreia unitatea comunicațională și cea tematică coincid în general), fie cu un ansamblu de texte (astfel, o conversație se*

---

[23] Mikhaïl Bakhtine, *Le marxisme et la philosofie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, (1929), trad. Marina Yaguello, Éditions de Minuit, Paris, 1977, p. 123

[24] Oswald Ducrot și Jean Marie Schaeffer, *Noul dicționar al științelor limbajului*, traducere din franceză, Editura „Babel", București, 1996, p. 385

[25] Paul Ricœur, *op. cit.*, p. 111

[26] Ion Coteanu, *Stilistica funcțională a limbii române*, vol. II, Editura Academiei, București, 1985, p. 186

Scanned with OKEN Scanner

prezintă ca o interacţiune între două sau mai multe discursuri centrate în jurul unei singure teme şi compuse fiecare din mai multe texte, deoarece fiecare replică a schimbului conversaţional constituie o unitate «comunicaţională», deci un text în sine)" [27].

Ca exemplu de discurs, textul nu este niciodată închis. Dimpotrivă, el este ceva ce se continuă, altfel spus, ceva nelimitat.

Julia Kristeva defineşte *textul* ca fiind o *practică semnificantă*, sau un proces de producere de sens: *„este un aparat translingvistic care redistribuie ordinea în limbă"* [28]. La rîndul său, Jean - Michel Adam consideră [29] textul ca pe o *secvenţă de acte discursive* ce poate fi ea însăşi asumată ca act discursiv unic. Apreciem că preferinţa autorului francez pentru termenul *secvenţă* se explică prin intenţia acestuia de a defini o unitate mai mică şi delimitată în timp, urmînd ca textul să poată reuni mai multe secvenţe de tipuri diferite. *Secvenţa* ar fi o entitate cu trăsături caracteristice proprii, ce pot fi uşor analizate. Ea ar reprezenta un fel de *invariant*, sau o porţiune pe care se poate aplica o schemă de analiză discursivă unitară, iar nu eterogenă.

Fiind produsul mai multor strategii discursive, nu putem vorbi despre *text* ca text pur. Potrivit opiniei lui Jean - Michel Adam, textul este o structură ierarhică şi complexă, conţinînd *n* secvenţe (eliptice sau complete) de acelaşi tip sau de tipuri diferite. Autorul descrie cel puţin cinci asemenea secvenţe prototipice: ☞ (1) narative; ☞ (2) descriptive; ☞ (3) argumentative; ☞ (4) explicative; ☞ (5) dialogale.

Prin referinţa la un prototip narativ, descriptiv etc., secvenţa poate fi denumită mai mult sau mai puţin narativă, descriptivă etc.

Caracterizarea globală a unui tot compus din una sau mai multe secvenţe prototipice rezultă din efectul de *dominanţă*. Efectul de *dominanţă* este determinat fie de cel mai mare număr de secvenţe aparţinînd unui tip dat, fie de tipul secvenţei care le înglobează pe celelalte.

După o analiză atentă a lucrărilor lui Jean - Michel Adam considerăm că un text este o înşiruire lineară a unor părţi – paragrafe care co-

---

[27] Oswald Ducrot & Jean - Marie Schaeffer, *op. cit.*, p. 384

[28] Julia Kristeva, *Séméiotique. Recherches pour une sémanalyse*, Éditions de Seuil, coll. „Tel Quel", 1969, p. 251. Pentru problema în atenţie, cf. şi: Maria Carpov, *Captarea sensurilor: coordonate analitice*, Editura „Eminescu", Bucureşti, 1987

[29] Jean - Michel Adam, *Les textes: types et prototypes*, Éd. Nathan, Paris, 1992

Scanned with OKEN Scanner

respund unei secvenţe sau unei părţi dintr-o secvenţă [30] – care formează o structură compoziţională dată şi, pe de altă parte, un tot ca sens semantico - pragmatic, o unitate configuraţională.

Noi considerăm textul în chip de unitate funcţională definită în termeni de *coerenţă*: textul este un tot care se autosusţine.

În acest caz, înţelegem prin *coerenţă* două faţete ale funcţionării textelor: ☞ (1) construirea de către scriptor (sau emiţător) a unui *discurs coerent*, care se materializează în text; ☞ (2) elaborarea de către cititor (sau receptor), pornind de la această materializare, a unui model de interpretare coerent. De acest motiv, am preferat organizarea textuală segmentată (deoarece un ansamblu implică divizarea).

Pentru discursul didactic, organizarea textuală este semnalată de marcatori lingvistici, dar şi arhitecturali, prin trei metafuncţii ale limbajului: ☞ *metafuncţia ideatică*, referitoare la exprimarea conţinutului discursului; ☞ *metafuncţia interpersonală*, care vizează funcţiile sociale ale limbajului, respectiv intenţiile sale; ☞ *metafuncţia textuală*, care se referă la activarea limbajului în texte [31].

1.4. TENTATIVE TIPOLOGICE ÎN LUMEA TEXTULUI ŞI A TEXTUALITĂŢII

Textul este produsul mai multor strategii discursive, de aceea nu putem vorbi de *textul pur* [32]. Există, totuşi, la baza formării unui text, o strategie preponderentă, ce permite clasificarea într-una din categoriile mai sus pomenite. Toate faptele de comunicare sînt ritualizate.

Cînd persoanele comunică între ele, se găsesc totdeauna într-o situaţie care impune un anumit număr de constrîngeri.

Această situaţie şi comportamentul adecvat se caracterizează printr-un anumit număr de reguli care permit construirea şi, deci, recunoaş-

---

[30] În *Linguistique textuelle: des genres de discours aux types de textes* (Éditions Nathan, Paris, 1999), autorul la care ne referim precizează că prototipurile de secvenţe nu sînt decît microunităţi ale structurii compoziţionale a textelor. Aceste microunităţi pot intra în combinare lineară sau înlănţuită, ceea ce face ca textele să apară prin articularea unui număr mai mare sau mai mic de secvenţe în general diferite.

[31] M. A. K. Halliday & R. Hasan, *Cohesion in English*, Logman, London, 1976

[32] Jean - Michel Adam, *Les textes: types et prototypes*, Éd. Nathan, Paris, 1992

Scanned with OKEN Scanner

terea unor tipuri de texte. În *Quels types de textes ?*, Jean - Michel Adam remarcă [33] trei mari tentative tipologice.

O primă încercare este cea care are la bază funcțiile limbajului, urmînd schema lui Roman Jakobson [34] și clasamentul făcut de Francis Vanoye [35]. În același sens își orientează propria tipologie Lita Lundquist [36]: texte în care predomină funcția *emotivă*, texte în care predomină funcția *referențială* și texte în care predomină funcția *conativă*.

Un al doilea curent este mai atent la marcatorii lingvistici de suprafață (tipuri de verbe, deictici temporali, sau pronume) și provine din tezele lui Émile Benveniste despre enunțare.

Catherine Kerbrat - Orecchioni [37] consideră că orice secvență discursivă poartă marca enunțătorului său, dar în moduri și grade diferite. În cercetările sale privind analiza discursivă, considerațiile despre implicarea subiectului în enunțare constituie un criteriu pentru o tipologie discursivă alături de alte criterii: formal, tematic, retoric, pragmatic etc.

După aceeași autoare, termenul de „gen" este un artefact, construit prin abstracție generalizantă, plecînd de la obiectele empirice care sînt textele, ce nu pot fi decît reprezentanți impuri ai unui anumit gen.

Un text se poate caracteriza printr-un anumit grad de poeticitate, de polemicitate etc. Discursul *didactic*, bunăoară, se caracterizează prin prezența aproape totală a destinatarului în enunț și prin relativa dispariție a subiectului emițător, care se retrage în spatele unei instanțe anonime [38]. Discursul *polemic* și cel *științific* sînt de tip argumentativ și, mai exact, refutativ. În acest caz, subiectul este bine înscris în enunț.

Pentru Catherine Kerbrat - Orecchioni, a alcătui o tipologie a textelor înseamnă a căuta tipurile de marcatori enunțiativi care sînt acceptați

---

[33] Jean - Michel Adam, *Quels types de textes ?*, în: „Le français dans le monde", nr. 192, Paris, 1985, p. 39

[34] Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Seuil, Paris, 1963

[35] Francis Vanoye, *Fonctions du language et pédagogie de la communication*, „Pratiques", n°. 40, Mets, 1983

[36] Lita Lundquist, *L'analyse textuelle, méthode, exercices*, C. E. D. I. C., Paris, 1983, pp. 17 - 23

[37] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Éditions „Armand Colin", Paris, p. 56

[38] Vom reveni asupra acestui aspect în capitolul (4)

Scanned with OKEN Scanner

sau refuzați de fiecare tip de discurs și a caracteriza fiecare gen printr-o combinație inedită a enunțătorilor.

Un al treilea curent este cel reprezentat de E. Werlich. Autorul în atenție distinge cinci tipuri structurale [39], despre care ne spune că sînt declanșate și dezvoltate prin acte de locuție îndreptate spre mediul ce ne înconjoară și prin reacții la aspectele specifice mediului: ☛ (1) *tipul descriptiv* prezintă organizarea spațială; ☛ (2) *tipul narativ* este concentrat pe desfășurarea în timp; ☛ (3) *tipul expozitiv* este asociat cu analiza și cu sinteza reprezentărilor conceptuale; ☛ (4) *tipul argumentativ* este centrat pe o luare de poziție; ☛ (5) *tipul instructiv* incită la acțiune.

Existența unor tipuri de text clar definite și distincte este o simplă utopie, dacă avem în vedere că actul de comunicare poate fi considerat, din punctul de vedere al producerii sale, ca o *expediție*, sau ca o *aventură*. Actul de comunicare este o *expediție*, dacă ne gîndim la aspectul său intențional. Pentru a ajunge cu bine la capătul acestei expediții, subiectul enunțător folosește contracte și strategii. Noțiunea *contract* presupune ca indivizii aparținînd unui aceluiași corpus de practici sociale să fie capabili să accepte reprezentările lingvistice ale acestor practici sociale.

Contractul de vorbire depinde de o ipoteză fundamentală care organizează orice act de vorbire și care postulează că acest act de vorbire este rezultatul unui *proiect de vorbire* [40] al subiectului care comunică (EU_c) și care, folosind o anume strategie, va produce efecte din domeniul realității, sau / și al ficțiunii. *Strategia* reprezintă, deci, un ansamblu de tehnici discursive care urmăresc să inducă o anumită opinie asupra unei situații, persoane, fenomen și așa mai departe.

Actul de comunicare este, de asemenea, o *aventură*: dacă subiectul care comunică (EU_c) este stăpîn pe modul de a-și ordona materialul lingvistic și pe destinatarul ideal, el nu controlează efectele produse asupra subiectului-interpret (TU_i). De asemenea, el nu este stăpîn nici pe propriul său inconștient, ce poate să transpară cu efecte neprevăzute. Respectivul subiect nu este absolut conștient de contextul socio-istoric, de care depinde, totuși, vizibil, în activitatea de producere a actului de comunicare [41].

---

[39] Jean - Michel Adam, *Quels types de textes ?*, *loc. cit.*, p. 39

[40] Patrick Charaudeau, *Eléments de sémiolinguistique*, Hachette, Paris, 1983, p. 125

[41] *Ibidem*

Scanned with OKEN Scanner

În cercetările asupra funcționării discursului didactic este foarte util să stabilim clar semnificația noțiunilor *„text"*, *„discurs"*, *„gen de discurs"* și eficiența folosirii acestora în demersul întreprins.

Introducerea noțiunii *„prototip"* [42] ne permite să adoptăm logica lui *„mai mult sau mai puțin"*, iar nu pe cea a lui *„totul sau nimic"*. Astfel, putem, de exemplu, să explicăm cum un *enunț* dat este judecat ca fiind *mai mult sau mai puțin* o permisiune, sau un reproș, respectiv cum un *text* poate fi considerat ca mai mult sau mai puțin *tipic* sau *atipic*, după cum el se apropie sau se îndepărtează de prototipul de referință narativ, descriptiv etc., sau de genul discursiv considerat.

Așadar, un *text* (cel mai adesea o simplă parte din text) este totdeauna o exemplificare mai mult sau mai puțin tipică a unei categorii.

În ceea ce privește conceptul *gen de discurs*, trebuie să admitem că o teorie a genurilor trebuie să aibă în vedere varietatea externă a genurilor, care evoluează atît *sincronic* (conform cu diferitele practici discursive), cît și *diacronic* (genurile pot să evolueze și să dispară o dată cu formațiunile sociale cărora le-au fost asociate).

Cum subliniază Mihail Bahtin [43], *„bogăția și varietatea genurilor de discurs sînt infinite, căci varietatea virtuală a activității umane este inepuizabilă și fiecare sferă din această activitate conține un repertoriu de genuri de discurs care se diferențiază și se amplifică pe măsură ce se dezvoltă și devine mai complexă sfera dată"*.

În cercetarea noastră, vom avea în vedere și faptul că *genurile* sînt niște *convenții* determinate de două principii complementare: ☛ (1) un principiu *al identității* (centripet), orientat spre trecut, spre repetiție, spre reproducere etc. și dominat de reguli (nucleul normativ); ☛ (2) un principiu *al diferenței* (centrifug), orientat spre viitor, spre inovare, sau noutate, conform căruia regulile se schimbă, ori evoluează.

Pentru noi, *genurile* reglează enunțurile în discursul *didactic* și în practicile socio-discursive ale subiecților din comunitatea școlară, fiind absolut necesare producțiilor lingvistice și receptării lor într-un spațiu socio-discursiv dat. Plecînd de la ideile împărtășite de Joaquim Dolz și Bernard Schneuwly, ele însele inspirate din opiniile expuse de către Mi-

---

[42] Jean - Michel Adam, *Quels types de textes*, *loc. cit.* p. 40

[43] Mikhaïl Bakhtine, *op. cit.*, p. 265

Scanned with OKEN Scanner

hail Bahtin [44], considerăm *genul* ca pe un instrument care ne ajută la stabilizarea relațiilor exercitate între *conținuturi*, *formele comunicative* și, respectiv, *configurațiile specifice elementelor lingvistice*.

Prin ideea de *conținut*, putem depista, de exemplu, diferența dintre interviul luat unui medic oftalmolog și o dezbatere televizată dintre un moderator, publicul din platou și doi lideri de sindicat. Există *conținuturi* care pot fi spuse, actualizate prin *gen* (un fel de înlănțuire între formă și conținut). Prin *forma comunicativă*, ne informăm asupra specificației discursurilor care ne interesează. Ele se construiesc prin alternanța luărilor de cuvînt și interacțiunea dintre cel puțin două persoane. Prin *configurații specifice*, aflăm faptul că, într-un interviu, există secvențe care au o organizare specifică (sau particulară) – de exemplu, secvențele explicative – iar o comunicare exolingvă este alcătuită din secvențe analitice, sau secvențe potențial-achiziționabile [45].

Cunoașterea elementelor teoretice privitoare la *discurs*, *text*, sau *gen de discurs* ne ajută la eficientizarea activităților interactiv-didactice. De exemplu, în textul (a), prelucrînd indicii lingvistici, respectiv *ELEMENTELE TEMATICE* („*bagages*", „*objets de valeur*", „*pas de témoin*", *personne n'a rien vu*" etc.), *FORMA COMUNICATIVĂ* (conversație între un interlocutor – posesor al unor bagaje – și un locutor care pune întrebări despre conținutul bagajelor, prezența vreunui martor etc.) și *CONFIGURAȚIA SPECIFICĂ* (un interviu care conține secvențe explicative), se poate deduce *TEMATICA TEXTULUI* (furtul unui bagaj).

În textul (b), se poate recunoaște tipul interacțiunii dintre cei doi locutori, după *INDICII VERBALI* (termeni care aparțin domeniului finanțelor), după *FORMA COMUNICATIVĂ* (interacțiune cu finalitate între doi locutori) și după *CONFIGURAȚIA SPECIFICĂ* (conversația dintre un vînzător și un client, care poate dezvălui natura comercială a schimbului).

Elevii pot deprinde construirea unor astfel de texte, menționînd care sînt elementele care îi ajută să recunoască dacă este vorba de un schimb comercial oficial sau privat, amical sau nu etc.

---

[44] Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, E. S. F éditeur, Paris, 1998

[45] Marinette Matthey, *Analyse de l'interaction en situation de contact*, revue „L. I. D. I. L.", nr. 12, Presses Universitaires de Grenoble, 1995, pp. 119 - 126

Scanned with OKEN Scanner

(a)	– *Qu'est-ce que vous aviez comme bagages ?* – *Deux valises et un sac.* – *Il y avait des objets de valeur ?* – *Oui, une caméra, un appareil de photo et tous mes vêtements.* – *Il n'y a pas eu de témoins ?* – *Non. J'ai demandé aux gens qui passaient, ils n'ont rien vu ...*
(b)	– *Voici votre facture, vous payez à la caisse !* – *Je ne comprends pas la facture. Ça, qu'est-ce que ç'est ?* – *C'est la main d'oeuvre, trois heures à 40 francs, ça fait 120 francs.* – *Et ça ?* – *C'est la TVA.* – *Qu'est-ce que ç'est ?* – *C'est une taxe. Taxe à la valeur ajoutée, ç'est 15 % sur le prix de la pièce. La pièce vaut 300 francs; 15 % sur 300 francs ça fait 45 francs.* – *Et ça, 70 francs qu'est-ce que ç'est ?* – *Ce sont les bougies. Je vous les ai changées.* – *Mais elles étaient neuves. Vous ne pouvez pas les nettoyer ?* – *Non monsieur, elles étaient usées.* – *Ce n'est pas bon marché les garagistes ici...* [46]

2°. Exemple de text în care se poate desluşi tipul interacţiunii dintre locutori

1.5. RELAŢIA ANALIZEI DISCURSIVE CU LINGVISTICA

Este evident faptul că raportul dintre *lingvistică* şi *analiza discursivă* este foarte strîns. Într-o accepţiune mai largă, putem spune că analiza discursivă este inclusă în lingvistică, considerînd analiza discursului ca pe una dintre ramurile specializate ale lingvisticii, şi anume *socio-lingvistica*. Însă, chiar dacă avem în vedere un sens mai restrîns al domeniului lingvisticii, nu putem să nu fim de acord cu faptul că obiectul lingvisticii (adică limba) şi al analizei discursive (respectiv discursul), ca şi poziţia acestor două arii de cunoaştere în opoziţia universitară ştiinţe-discipline, le plasează într-o situaţie de delimitare reciprocă, ele constituindu-se ca frontieră una pentru cealaltă.

Poziţiile celor care se ocupă cu analiza discursului sînt foarte diferite în ceea ce priveşte raportul dintre *lingvistică* şi *analiza discursivă*. Totul a pornit de la celebra dihotomie saussuriană *limbă-vorbire*, care a

[46] Janine Courtillon, *Pratiques de communication et formes linguistiques*, Deutscher Volk-shochschulverbant, Bad Godesberg, 1980, p. 158; *apud* Claire Kramsch, *Interaction et discours dans la classe de langue*, LAL, Hatier, Paris, 1984, p. 108

Scanned with OKEN Scanner

fost considerată ca un „corset" sau un „lacăt", ce trebuie desfăcute, ca un „edificiu" care trebuie dărîmat. Pe ruinele construcţiei saussuriene, ar trebui să se ridice analiza discursivă. De aceea, analiştii discursului proclamă imposibilitatea edificării unei analize discursive care să se efectueze în interiorul paradigmelor saussuriene sau chiar chomskiene (ţinînd cont că şi *competenţa* chomskiană are un caracter foarte restrictiv) [47].

Este necesar să amintim că referinţele la lingvistică ale *analizei discursului* fac apel, din ce în ce mai des, la concepte care aparţin problematicii enunţării, aceasta din urmă provenind din ceea ce s-a numit „lingvistica vorbirii" (*linguistique de la parole*).

Să ne oprim numai asupra noţiunii de *„embrayeurs"* (deictice) şi de *deixis*. Deicticele (*eu*, *aici* şi *acum*) ajută la reperarea prezenţei subiectului vorbitor în text. Ele asigură, prin subiectul enunţării plasat într-o „situaţie de discurs" dată, trecerea continuă a faptelor de limbă la discurs, imixtiunea limbii în discurs, a lingvisticii în analiza discursului şi a discursului în exterior, în condiţiile sale de producere.

Cum subliniază Jean - Jacques Courtine, însă, în analiza discursului *„trebuie să fii lingvist şi, în acelaşi timp, să încetezi de a fi"* [48].

Pe de o parte, discursivitatea textelor defineşte o ordine proprie, diferită de materialitatea limbii, iar pe de alta, această ordine se realizează prin limbă. Este paradoxal, deoarece analiza discursului nu intervine în cîmpul lingvistic propriu-zis. Ea cere celor care o practică cunoştinţe diverse şi precise despre funcţionarea langajieră, aptitudini de evaluare a acestei funcţionări, avînd în vedere corpusul care va fi studiat.

1.6. TENDINŢE ÎN LINGVISTICA TEXTUALĂ ŞI ÎN CEA DISCURSIVĂ

Noţiunea *lingvistică textuală* a fost creată ca urmare a necesităţii situării *gramaticii textuale* şi a *teoriei narative* într-un plan comun.

Elaborarea gramaticii textuale a fost rezultatul unor idei provenite din direcţii foarte diverse. Structuralişti ca Zellig Harris şi K. Pike au conchis că frazele unui text fac parte dintr-un discurs coerent.

---

[47] Louis Guespin, *Types de discours ou fonctionnements discursifs*, „Langages", 41, 1976

[48] Jean - Jacques Courtine, *La Toque de Clementis*, „Le discours psychanalytique", n°. 2, Paris, 1981, p. 12

Scanned with OKEN Scanner

Celebrul *discourse analysis*, aparţinînd lui Zellig Harris [49], desemnează o metodă pusă la punct de lingvistul american pentru a extinde distribuţionalismul la unităţile transfrastice.

La sfîrşitul anilor '60 din secolul trecut, autori ca Roland Barthes sau Émile Benveniste considerau că lingvistica se opreşte la nivelul frazei, ca unitate concretă (sau originară), care nu se reduce la suma cuvintelor care o compun [50]. Ideea este preluată şi transferată în domeniul discursului, considerat ca o suită de texte care, prin modul lor de înscriere istorică, apar ca un spaţiu al regularităţilor enunţiative [51]. Se impune, astfel, *lingvistica discursului*, deosebită prin unităţile sale componente, respectiv prin obiectul şi gramatica ce o alcătuiesc, de lingvistica tradiţională.

Distincţia destul de netă dintre cele două zone ale cîmpului lingvistic – studiul *limbii*, adică al unei reţele de proprietăţi integrabile într-un model formalizat, şi studiul *discursului*, care nu are de-a face cu limba decît acolo unde produce sens pentru subiecţii înscrişi în strategii de interlocuţie, în poziţii sociale sau istorice – poate fi atenuată, chiar dacă avem în vedere că esenţialul acestor dezbateri este să aflăm dacă este posibil sau nu să se izoleze un domeniu care scapă pragmaticii (adică sistemul limbii), sau dacă nu cumva această pragmatică însăşi nu se împarte în pragmatica „limbii" şi în pragmatica „discursului" [52].

Astfel, au proliferat diverse tipuri de analiză a discursului. Dacă demersurile analitice în termeni de „limbă" sînt împiedicate de şcolile care propun modele de tratare diferite ale aceloraşi fenomene lingvistice (cine ar putea să se pretindă specialist în pasivizare, sau în adjectivul *atribut* ?), nu aceeaşi este problema cu demersurile în termeni de discurs.

După Dominique Maingueneau [53], „multe analize de discurs variază în funcţie de disciplinele pe care se sprijină, în funcţie de tendinţele din interiorul acestor discipline, în funcţie şi de tipul fenomenelor discursive care le interesează".

---

[49] Articolul lui Zellig Harris, *Discourse Analysis*, a apărut în 1952; traducerea franceză este realizată în „Langages", nr. 13, din 1969

[50] Émile Benveniste, *Problemes de linguistique générale*, Gallimard, Paris, 1966; Roland Barthes, *L'Aventure sémiologique*, Seuil, Paris, 1985

[51] Dominique Maingueneau, *Genèse du discours*, 1984, p. 32

[52] *Idem*, *L'analyse du discours*, Hachette, Paris, 1991, p. 16

[53] *Ibidem*, p. 16

Scanned with OKEN Scanner

Dacă mai adăugăm faptul că aceste analize ale discursului optează, ele însele, pentru un „model" sau altul de „limbă", ne vom da seama de diversitatea impresionantă a acestor cercetări de ordin semiotic şi, fără îndoială, de riscurile de confuzie pe care acest lucru îl implică.

Am programat analiza funcţionării discursului (în special a celui didactic), mergînd pe două deschideri: ☞ (1) am evidenţiat caracteristicile lingvistice şi textuale comune unui ansamblu de documente autentice sau fabricate; ☞ (2) am încercat să elaborăm modele de interacţiuni didactice în care să se regăsească datele teoretice expuse. Aspectul comunicativ, ori situaţia de comunicare, devine conceptul fundamental al cercetării noastre. Elevul trebuie „să se descurce" în orice situaţie, oriunde îl solicită viaţa. „A te descurca" înseamnă a şti să comunici şi să fii competent lingvistic şi profesional (nu credem că am greşit ordinea !). Textul autentic (scris sau oral) devine elementul de bază în didactica limbilor moderne.

FORMAŢIUNE DISCURSIVĂ ŞI INTERDISCURS. În zilele noastre, cînd cercetările în domeniul pragmaticii şi al gramaticii textelor au devenit spaţiile cele mai frecventate de ştiinţele umane, *analiza discursivă* este obligată să-şi precizeze mai clar hotarele şi obiectivele urmărite.

Spre deosebire de alte discipline, analiza discursivă reuneşte un ansamblu dispersat de enunţuri, iar ceea ce o deosebeşte de aceste discipline este principiul care călăuzeşte această regrupare.

În analiza discursivă, nu intervine un criteriu formal sau de ordin tipologic, ci un raport cu *locul de enunţare*, ceea ce a permis identificarea a ceea ce, în *Archéologie du savoir*, Michel Foucault a numit *„o formaţie discursivă"*. Nu pamfletul ca pamflet, nu jurămîntul ca jurămînt, nu tratatele politice ca tratate politice interesează analiza discursului, ci un ansamblu de pamflete, de jurăminte sau de tratate, prin aceea că ele definesc într-un spaţiu social o anumită identitate enunţiativă care poate fi circumscrisă din punct de vedere istoric.

Adesea, formaţia discursivă nu corespunde unui gen unic, ci asociază mai multe genuri (pamflet, tratate, articole de ziar etc.).

Această regrupare nu este considerată de filosoful francez ca o formă de subiectivitate, ci un loc în care enunţatorii sînt substituibili: *„descrierea unei formulări ca enunţ nu constă în analiza raporturilor dintre autor şi ceea ce a spus (sau a vrut să spună, sau a spus*

Scanned with OKEN Scanner

fără să vrea) ci în determinarea poziției pe care poate și trebuie s-o ocupe orice individ pentru a fi subiectul acestei propoziții" [54].

Conceptul *proces discursiv* desemnează *„sistemul de raporturi de substituire, parafraze, sinonime etc. care funcționează între elemente lingvistice"* [55], proces care devine matricea de constituire a sensului pentru un subiect vorbitor în interiorul unei formații discursive.

În analiza discursului, însă, formația discursivă nu este, totuși, spațiul de analiză cel mai cuprinzător. Vrem să spunem că principiul *primatului interdiscursivității* face ca obiectul *analizei discursului* să nu fie formația discursivă ca atare, ci limitele ei constitutive.

Enunțarea nu progresează pe linia unei intenții determinate de propria ei voință, ea fiind, din cînd în cînd, amenințată de alunecarea spre *ceea ce nu trebuie spus*, sau spre *ceea ce nu trebuie mai ales spus*, alunecare acaparatoare și invizibilă în același timp, care dublează totdeauna enunțarea legitimă, atunci cînd aceasta se produce. Nu se poate disocia, prin urmare, intradiscursivul de interdiscursiv. În timp ce lingvistica întîlnește *„ceea ce nu poate fi spus"* (sau *indicibilul*) sub forma imposibilului (respectiv *agramaticalitatea*), analiza discursului se confruntă cu *„ceea ce nu poate fi enunțat"* (sau *neenunțabilul*), cu ceea ce nu poate fi exprimat într-un loc determinat, într-un anume timp.

Este foarte dificilă delimitarea ansamblului enunțurilor care să poată constitui un obiect permanent pentru analiza discursivă.

Din acest motiv, vom vorbi, mai degrabă, despre enunțuri mai mult sau mai puțin adecvate unei analize discursive.

„Ceea ce se poate enunța" (sau *enunțabilul*) dintr-o formație discursivă nu înseamnă un subansamblu al ansamblului nelimitat de enunțuri gramaticale dintr-o limbă. Dominique Maingueneau motivează această idee *„mai întîi pentru că nu este deloc obligatoriu ca ceea ce se poate enunța să fie corect gramatical, apoi pentru că raportul unei formații discursive cu limba nu este acela de simplă incluziune, ci de interacțiune între mai multe registre"*. Cu alte cuvinte, relația între *„ceea ce poate fi enunțat"* (*enunțabilul*) și gramatical nu

---

[54] Michel Foucault, *op. cit.* p. 126

[55] Michel Pêcheux, Catherine Fuchs, *Mises au point et perspectives à propos de l'A. D. D.*, „Langages", nr. 37, Paris, 1975, pp. 7 - 80

Scanned with OKEN Scanner

este de dependenţă unilaterală, ci de o continuă renegociere a unui „modus vivendi *care nu face decît un tot cu un mod de a exista*" [56].

INTERDISCURS ŞI INTRADISCURS. După cum ne-am lămurit deja, interdiscursul este „*locul în care se constituie, pentru un subiect vorbitor care produce o secvenţă discursivă dominată de o formaţie discursivă determinată, obiectele pe care acest subiect enunţator şi le însuşeşte pentru a face din ele obiectele discursului său, dar şi articulările dintre aceste obiecte, prin care subiectul enunţător va da coerenţă spuselor sale*" [57]. S-a convenit, aşadar, ca procesele prin care subiectul vorbitor este convertit în „*interpellé-assujetti*", în subiect al discursului său, să se situeze în raportul dintre interdiscursul unei formaţii discursive şi intradiscursul unei secvenţe discursive produse de un subiect enunţător. Acesta are un loc stabilit, înscris într-un raport de locuri în cadrul acestei formaţii discursive. Jean - Jacques Courtine îl citează pe Paul Henry [58], care foloseşte termenul *preconstruit* pentru a desemna o construcţie exterioară şi independentă, în opoziţie cu ceea ce este construit în timpul enunţării. Autorul urmărit ajunge la evidenţierea unui decalaj între *interdiscurs* ca *loc de construire a preconstruitului* şi *intradiscurs*, ca *loc al enunţării* de către un subiect vorbitor. Este vorba de *efectul discursiv*, care apare ca urmare a legăturilor sintactice.

Acesta din urmă funcţionează ca un „discurs transvers": el furnizează obiectele pe care şi le însuşeşte enunţarea unei secvenţe discursive şi, în acelaşi timp, traversează şi conectează între ele aceste obiecte. Interdiscursul realizează articularea prin care subiectul enunţător dă coerenţă „firului discursului său", altfel spus, intradiscursul unei secvenţe discursive apare ca un efect al interdiscursului asupra lui însuşi [59].

În timp ce funcţionarea *interdiscursului* ca *preconstruit* a fost studiată urmărind introducerea şi articularea apariţiilor în *intradiscurs*,

---

[56] Dominique Maingueneau, *Analyse du discours*, 1991, p. 21

[57] Michel Pêcheux, Catherine Fuchs, *Mises au point et perspectives à propos de l'A. A. D.*, in „Langages", Paris, nr. 37, 1975, pp. 7 - 80

[58] Jean - Jacques Courtine, *Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, À propos du discours communiste addressé aux chrétiens*, in „Langages", nr. 62, Paris, 1981, pp. 9 - 127, 35

[59] Michel Pêcheux, *L'etrange miroir de l'analyse du discours*, „Langages", nr. 62, Paris, 1981, p. 5

Scanned with OKEN Scanner

funcţionarea *interdiscursului* ca discurs *transvers* a inspirat lucrările despre relative ale lui Paul Henry, Michel Pêcheux [60] şi ale altora.

Folosirea unei relative apozitive („*cum am spus-o*", „*cum ştie fiecare*" etc.) poate produce „*o reîntoarcere a cunoştinţelor în gîndire*", o *reamintire*, o revenire a ceea ce ştim deja, respectiv o mobilizare a cunoştinţelor în gîndire [61], şi are un *efect de susţinere* corelativ cu articularea propoziţiilor în intradiscurs.

În comunicarea didactică, *efectele discursive* au un rol special în reprezentarea *eu*-lui profesorului, a lucrărilor de cercetare proprii, a materiei (sau cunoştinţelor) de predat / învăţat şi a imaginii pe care acesta o are despre destinatarii text-discursului său. Aceste reprezentări sînt lucruri ştiute sau ipoteze despre competenţele lor (ale elevilor) în cazul difuzării de cunoştinţe. În cazul (re)cunoaşterii lucrărilor proprii, reprezentările sînt ipoteze asupra poziţiei pe care o ocupă profesorul şi asupra puterii care i se oferă pe „piaţa" comunicării ştiinţifice.

Se înregistrează, astfel, tot felul de alunecări ale discursurilor de expunere spre cele de acţiune, mai ales cînd este vorba de discipline explicit-intervenţioniste, precum medicina, economia, sau chiar didactica disciplinelor. Iată cîteva exemple de forme-stereotip ce ajută în demersul de articulare a intradiscursului în interdiscurs.

(1) introducerea expunerii	*„je vais vous parler de ...";* *„mon exposé traitera de ...";* *„mon exposé portera sur ...";* *„le sujet de cet exposé est ..." etc.*
(2) prezentarea punctelor de vedere	*„j'aborderai deux (trois ...) aspects";* *„je vous parlerai d'abord de ...";* *„après un rapide historique, je vous parlerai de ..."*
(3) trecerea de la o particularitate la alta (deschidere/închidere)	*„après ce rapide historique, voyons maintenant ...";* *„bien, en ce qui concerne ...";* *„voilà, pour ce qui concerne ...* [la première partie]*";* *„je vais aborder maintenant ...* [la deuxième partie]*"*
(4) inetrpelarea auditorului	*„vous savez que ...";* *„je précise, pour ceux qui ne le savent pas, que ...";* *„vous avez entendu parler de ..."*
(5) anunţarea concluziei	*„on peut dire en matière de conclusion ...";* *„je dirai, pour finir, que ...";* *„je dirai, pour conclure, que ..."*

3°. Stereotipii ce ajută la articularea intradiscursului în interdiscurs

[60] Michel Pêcheux, Catherine Fuchs, Almuth Grésillon, Paul Henry, *Analyse du discours, langue et idéologie*, „Langages", n°. 37, 1975

[61] Michel Pêcheux, *L'etrange miroir de l'analyse du discours*, in *loc. cit*, p. 36

Scanned with OKEN Scanner

2. TIPURI DE TEXT ŞI MODURI DE ORGANIZARE DISCURSIVĂ

Existenţa genurilor discursive este necesară. Dacă ele nu ar exista, nu am avea arta de a le folosi, iar dacă am fi nevoiţi să le recreem mereu în procesul de vorbire, schimbul verbal ar fi imposibil.

Cînd vorbim, alegem un tip de propoziţie în funcţie de întreg, enunţul finit care se prezintă imaginaţiei noastre verbale şi care determină opinia noastră. Ideea pe care o avem despre forma enunţului nostru, adică despre un gen precis de discurs, ne îndrumă în procesul de comunicare [1].

Fiecare text este o unitate destul de eterogenă, pentru a putea fi definit ca aparţinînd strict unui anumit tip, sau unei anumite categorii.

Propoziţia (sau „judecata") enunţată este o unitate textuală ce poate fi analizată sub trei aspecte complementare: ☞ (1) aspectul *referenţial*; ☞ (2) aspectul *enunţiativ*; ☞ (3) aspectul *textual*.

Aspectul referenţial ţine de „conţinutul descriptiv", în concepţia lui John Rogers Searle [2], şi, respectiv, de *dictum*, în cazul lui Charles Bally [3]. După Paul Ricoeur [4], *„textul nu este fără referinţă; dar va fi sarcina cititorului, în calitatea lui de interpretant, să efectueze referinţa"*. Astfel, sensul unui text *„este o imagine mentală pe care receptorul şi-o face despre realitate, aşa cum îi este ea oferită de text"* [5].

Aspectul enunţiativ decurge din faptul că referinţa este inseparabilă de un subiect. *Dictum*-ul obiectiv nu poate fi decît artificial separat de ceea ce Charles Bally numeşte *„reacţia unui subiect"* sau *modus*.

La un astfel de aspect ajunge, la rîndul său, şi John Rogers Searle, atunci cînd vorbeşte despre completarea spaţiului vid care există între

---

[1] Jean - Michel Adam, *Les textes: types et prototypes*, Nathan, Paris, 1992, p. 13

[2] John Rogers Searle, *Sens et expression*, Minuit, Paris, 1982

[3] Charles Bally, *Ferdinand de Saussure et l'état actuel des recherches linguistiques*, Editions Atar, Genève, 1913

[4] Citat de către Jean - Michel Adam, în: *op. cit.*, p. 40

[5] *Ibidem*

Scanned with OKEN Scanner

conţinutul descriptiv (sau *locuţionar*) al propoziţiei şi *aplicarea unei forţe ilocuţionare* asupra conţinutului propoziţional.

Aspectul textual se referă la relaţionarea unei propoziţii date cu alte propoziţii (explicite sau nu). Fie că sînt *asertive* (sau declarative), *interogative* (sau dubitative), *exclamative* (sau exhortative), propoziţiile capătă sens numai într-un context enunţiativ.

Procedeele ce constau din utilizarea anumitor categorii lingvistice pentru a le ordona în funcţie de finalitatea discursivă a actului de comunicare sînt grupate de către Patrick Charaudeau în patru *moduri de organizare*: ☞ (1) modul *enunţiativ*; ☞ (2) modul *descriptiv*; ☞ (3) modul *narativ*; ☞ (4) modul *argumentativ*.

Fiecare dintre modurile semnalate corespunde finalităţii discursive a *proiectului de vorbire* al locutorului, adică răspunsului la întrebări de felul: ☞ (1) *ce este de enunţat ?*; ☞ (2) *ce este de descris ?*; ☞ (3) *ce este de povestit ?*; ☞ (4) *ce este de argumentat ?*

Respectivele *moduri* propun o organizare a „lumii referenţiale", ceea ce dă naştere unei *logici de construire* a acestor lumi (*descriptivă,*

MODURI DE ORGANIZARE	*FUNCŢIA DE BAZĂ*	*PRINCIPIUL DE ORGANIZARE*
ENUNŢIATIV	*raport de influenţă: EU - TU*	*poziţie în raport cu interlocutorul*
	punct de vedere situaţional: EU - EL	*poziţie în raport cu ceea ce e spus*
	mărturie asupra lumii: EL	*poziţie în raport cu alte discursuri*
DESCRIPTIV	*identifică şi califică fiinţe într-o manieră obiectivă / subiectivă*	*organizarea construcţiei descriptive (numeşte, localizează, califică)*
		descrierea (efecte şi procedee)
NARATIV	*construieşte o succesiune de acţiuni într-o întîmplare, cu scopul de a obţine o povestire*	*organizarea logicii narative (actanţi şi procese)*
		nararea (identităţi şi statuturi ale naratorului)
ARGUMENTATIV	*explică un adevăr în viziune raţionalizantă, pentru a influenţa (în chip persuasiv !) interlocutorul*	*organizarea logicii argumentative*
		argumentarea (procedee semantice şi discursive)

4°. Modul de organizare discursivă, după Patrick Charaudeau

Scanned with OKEN Scanner

narativă, respectiv *argumentativă*), dar şi de organizare a regiei acestei construcţii, prin care se ajunge la *descriere*, la *naraţiune*, sau la *argumentare*. Cît priveşte modul *enunţiativ*, el are un statut aparte în organizarea discursului la Patrick Charaudeau, intervenind în construcţia tuturor celorlalte moduri de organizare a discursului.

În schema propusă de acest autor [6], fiecare *mod de organizare a discursului* (*enunţiativ*, *descriptiv*, *narativ*, sau *argumentativ*) se raportează la o *funcţie de bază* a locutorului şi, astfel, ascultă de un anume principiu de organizare a discursului. Locutorul (mai mult sau mai puţin conştient de constrîngerile pe care i le impune *situaţia de comunicare*) foloseşte anumite categorii lingvistice pe care le ordonează în *moduri de organizare ale discursului*, pentru a „produce" *sens*, prin intermediul creării *textului*. Vorbim organizîndu-ne discursul în funcţie de propria noastră identitate, de imaginea pe care o avem despre interlocutor şi de ceea ce a fost, deja, spus. Situaţia de comunicare determină identitatea socială şi psihologică a persoanelor care comunică.

În comunicare intervin: ☞ (1) partenerii actului de vorbire, fiinţe sociale şi psihologice externe actului, dar care se înscriu în text (este vorba de *locutorul-emiţător*, care produce actul de comunicare, şi de *interlocutorul-receptor*, care primeşte discursul locutorului, îl interpretează şi reacţionează, la rîndul său, ca *subiect-interpretant*; ☞ (2) protagoniştii enunţării, definiţi prin rolurile lingvistice (unul dintre protagonişti este *locutorul-enunţător*, ce realizează rolul lingvistic şi intervine sau nu în discurs, iar celălalt este *interlocutorul-destinatar*, căruia locutorul îi acordă un anume loc în interiorul discursului său).

Destinatarul depinde de *locutor*, dar *receptorul* (sau *decriptorul*) care interpretează nu depinde decît de el însuşi.

Textul este manifestarea materială (verbală şi semiologică: orală, grafică, gestuală, sau iconică) a *actului de comunicare* într-o situaţie dată, pentru a servi unui *proiect de vorbire* al unui anumit *locutor*.

Din moment ce aceste *situaţii de comunicare* şi *proiecte de vorbire* sînt clasificabile, înseşi *textele* ce rezultă prezintă constante ce permit clasificarea în *tipuri de texte*. Uneori, aceste tipuri de texte coincid

---

[6] Patrick Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Éditions Hachette, Paris, 1992, pp. 641 - 642

Scanned with OKEN Scanner

cu un *mod de discurs* care este dominant, iar alteori ele rezultă din combinarea mai multor moduri de organizare a discursului. De exemplu, tipul de *text ştiinţific* este organizat mai ales după modul *argumentativ*, iar tipul de *text publicitar* combină mai multe moduri de organizare, cu tendinţe spre *descriptiv* şi *narativ*, cînd este vorba de *afişe*, şi spre argumentativ, cînd este vorba de reviste tehnice de specialitate.

Să urmărim schema de tipologizare (pe şase niveluri) a *textului*, în raport cu modul de organizare discursivă dominant, aşa cum o imaginează acelaşi Patrick Charaudeau [7].

TIPURI DE TEXT	MODUL DE DISCURS DOMINANT	ALTE MODURI DE DISCURS
PUBLICITARE (afişe, magazine şi altele)	ENUNŢIATIV (simulare de dialog) variabil, dar DESCRIPTIV (în slogane)	NARATIV (cînd o istorie este povestită)
		ARGUMENTATIV (în reviste specializate)
PRESA	NARATIV şi DESCRIPTIV (în FAPTUL DIVERS)	
	DESCRIPTIV şi ARGUMENTATIV (în EDITORIALE)	ENUNŢIATIV (după caz, absenţa, sau intervenţia jurnalistului)
	DESCRIPTIV şi NARATIV (în REPORTAJE, de exemplu)	
	ARGUMENTATIV (în COMENTARII)	
MANIFEST POLITIC	ENUNŢIATIV (apel)	DESCRIPTIV (liste de revendicări)
		NARATIV (acţiuni de îndeplinit)
MANUALE ŞCOLARE	Variabil în funcţie de discipline, în prezenţa permanentă a DESCRIPTIVULUI şi NARATIVULUI	ENUNŢIATIV (în enunţul exerciţiilor)
		ARGUMENTATIV, (în discipline cum sînt matematica sau fizica)
TEXTE DE INFORMARE	DESCRIPTIV (în REŢETE)	
	DESCRIPTIV şi NARATIV (în NOTIŢELE TEHNICE)	
	DESCRIPTIV şi NARATIV (în REGULILE DE JOC)	
POVESTIRI	NARATIV şi DESCRIPTIV (în ROMANE, NUVELE, DISCURSURI DE PRESĂ etc.)	ENUNŢIATIV: intervenţia variabilă a autorului-narator, în raport cu genul (AUTOBIOGRAFIE, MĂRTURIE, NUVELĂ etc.)

5°. Tipuri de text, în raport cu modurile de organizare discursivă (după Patrick Charaudeau)

[7] Patrick Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, 1992

Scanned with OKEN Scanner

Dominique Maingueneau [8] consideră tipurile de discurs ca o clasificare elementară, instabilă, dar fundamentală.

Ea permite diferenţierea discursului *jurnalistic*, a discursului *publicitar*, a celui *didactic*, sau a celui *literar*. Această clasificare defineşte un anumit număr de sectoare ale activităţii discursive într-o epocă dată, dînd instrucţiuni auditorului sau lectorului privind tipul de comportament pe care trebuie să-l adopte faţă de text.

Genurile de discurs specifică aceste tipuri de discurs. Noţiunea *gen* este foarte veche. Astfel, alături de marile genuri ca *tragedia*, *scrisoarea*, sau *epopeea*, relativ stabile, există altele, mai supuse variaţiilor istorice, aşa cum sînt *vodevilul*, *romanul preţios* etc.

După Dominique Maingueneau, sînt de menţionat patru tipuri fundamentale de textualizare şi de textualitate: ☞ (1) *naraţiunea*; ☞ (2) *argumentarea*; ☞ (3) *descrierea*; ☞ (4) *conversaţia*.

Am arătat că cercetători ca Jean - Michel Adam, Patrick Charaudeau şi alţii sînt de păreri diferite. Dacă s-ar merge prea departe cu subtipurile de texte, am risca să egalăm multiplicitatea genurilor de discurs. Conform celor spuse, vom trata textul ca realitate eterogenă, compusă din secvenţe de tipuri diverse, sau dintr-o secvenţă de un singur tip.

Analizînd opiniile autorilor menţionaţi şi ce se întîmplă, cu adevărat, în practica didactică, de predare şi învăţare în şcoală a limbii franceze ca limbă străină, am observat că tipurile discursive practicate cu precădere sînt: tipul *narativ*, tipul *descriptiv*, tipul *argumentativ*, tipul *explicativ* şi, respectiv, tipul *procedural* (sau *prescriptiv*).

1. Prin *narare*, se produce un discurs organizat, ale cărui elemente urmează o cronologie finalizată. Acest domeniu regrupează genurile care aparţin culturii ficţionale, cum ar fi povestirile de aventuri, poveştile şi fabulele. Narativul are capacitatea de a forma un univers de ficţiune veridic şi de a declanşa intriga între acţiuni şi personaje.

2. *Descrierea* conduce la un discurs organizat, ale cărui elemente ierarhizate nu sînt structurate după o anumită ordine cauzală. Acest domeniu include genuri menite să documenteze şi să memorizeze activităţile omeneşti, experienţele personale (povestiri de călătorie, jurnale intime,

---

[8] Dominique Maingueneau, *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Éditions „Bordas", Paris, 1990, p. 132

Scanned with OKEN Scanner

mărturii etc.), evenimentele de actualitate (ştiri, radio, televiziune, reportaje, cronici mondene, ori cronici sportive) sau evenimente istorice (povestiri istorice, biografii etc.). Discursul descriptiv are capacitatea de a mobiliza resursele de referinţă, de a selecta evenimentele care merită să fie prezentate, respectiv de a stabili o cronologie a acestora.

3. Tipul *argumentativ* se asociază discursului organizat ce urmăreşte să convingă interlocutorul şi să substituie punctul de vedere al acestuia cu un altul. Se materializează foarte bine în conversaţie. Deliberarea informală, dezbaterea, pledoaria, rechizitoriul, adunarea sau consiliul clasei sînt exemple de situaţii care mobilizează discursul argumentativ. Capacităţile dezvoltate de acest tip de discurs sînt: prezentarea opiniilor, formularea obiecţiilor, refutarea, negocierea punctelor de vedere diferite etc.

4. *Explicaţia* generează un discurs organizat, ale cărui elemente şi fapte sînt legate prin relaţia dintre cauză şi efect, destinat spre a face să înţeleagă *ceva, pe cineva* care nu cunoaşte acel *ceva*. Acest discurs se referă la transmiterea şi construirea cunoştinţelor. Genurile (mai ales orale) care îi aparţin sînt expunerea orală, conferinţa, intervievarea unui expert, dialogul explicativ etc. Capacităţile dezvoltate de acest tip discursiv sînt: prezentarea şi problematizarea diferitelor forme de cunoştinţe, mobilizarea cunoştinţelor legate de problematica tratată, strategia de cercetare a informaţiilor, relaţionarea noţiunilor abordate, respectiv distanţarea şi anticiparea, pentru a face un auditoriu să înţeleagă aceste cunoştinţe.

5. Discursul *procedural* (*injoncţiunea*, sau *prescripţia*) este destinat să determine pe cineva să execute, sau să îndeplinească o sarcină. Acest discurs se situează în domeniul consemnelor, al instrucţiunilor şi al prescrierilor produse pentru a orienta activităţile omeneşti (spune ce trebuie făcut şi sugerează modul în care trebuie să fie făcut) şi pentru a ajusta mutual comportamentul individual şi colectiv (spune ceva pentru a preciza regulile ce trebuie respectate în schimburile cu ceilalţi).

Acest tip de discurs se materializează în genuri ca: reţeta de bucătărie, notiţa de montaj, instrucţiunile de folosire, consemne, reguli de joc, descrieri de itinerar, dialoguri pentru obţinerea de informaţii etc.

În tabelul lui Charaudeau, semnalăm prezenţa pe o arie extinsă a *narativului* şi *descriptivului*. Fără îndoială, el observă că este vorba de faptul că aceste tipuri discursive sînt dominante în genurile de text menţionate.

Scanned with OKEN Scanner

În realitatea şcolară, problema a fost multă vreme identică: au dominat în discursul didactic tipul narativ şi cel descriptiv, fiind mai uşor de abordat şi la îndemîna elevului care învăța ce i se dicta sau ce i se prescria să învețe, ori să scrie acasă. În orizont interactiv, însă, comunicarea didactică nu se poate lipsi de discursul argumentativ, explicativ sau procedural.

2.1. TIPURI DE TEXTE ÎN RAPORT CU TIPURILE DE SECVENȚE DISCURSIVE

Există două moduri pentru a articula în cadrul textului diverse tipuri de secvențe [9]: *inserția* secvențelor şi *dominanta secvențială.*

Secvența discursivă se analizează la nivel *micro-* şi *macro-*textual, pentru că ea nu este o simplă succesiune de fraze, ci o unitate globală. Coerența textuală rezultă atît din *concatenarea lineară*, cît şi din constrîngerile la care este supusă întreaga secvență.

Se vorbeşte, în general, de *coerență*, atunci cînd este pusă în discuție ceea ce constituie *coeziunea* unui text.

Coerența se referă la calitatea globală a unui text, în timp ce *coeziunea* se referă la caracteristicile locale, iar dintre acestea, mai ales, la procedeele prin care – după cum observă Albert Marie - Claude – *„elemente care nu întrețin relații de structură sînt legate între ele pentru că unul depinde de celălalt în interpretarea lui"*, adică este funcția, sau menirea conectorilor, a punctuației, a reluărilor anaforice etc.[10]

Coerența textuală rezultă din interacțiunea cititorului cu textul, din concatenarea lineară, dar şi din constrîngerile la care este supusă întreaga secvență şi care alcătuiesc dimensiunea configurațională a textului.

De exemplu, *povestirea* este analizată după o structură canonică de macro-propoziții succesive: *situație inițială* (sau *orientare*) – complicație – acțiune – rezoluție – situație finală – morală. *Complicația* corespunde declanşării acțiunii, iar *rezoluția*, sfîrşitului său.

---

[9] Asupra concepției lui William Labov despre cele două moduri de articulare, cf.: Dominique Maingueneau, *op. cit.*, p. 138

[10] Cf.: Albert Marie - Claude, *Evaluer les productions écrites des apprenants*, „L. F. D. M.", nr. 229, 1998, p. 62

Să luăm exemplul unei activităţi didactice de identificare a punctelor de reper care permit urmărirea schemei structurii unui discurs.

Locutorul (adică profesorul) conduce auditorul (respectiv elevii) pe un drum marcat de articulaţii retorice care facilitează atenţia şi asigură coerenţa discursului. Relatată cu voce tare, o „poveste" permite auditorului să observe structura tipică a acestui gen literar.

„Il etait une fois ..."	
1	*echilibru iniţial*
2	*dezechilibru*
3	*cercetare, căutare*
4	*stabilirea temporară a echilibrului*
5	*intrarea personajului negativ*

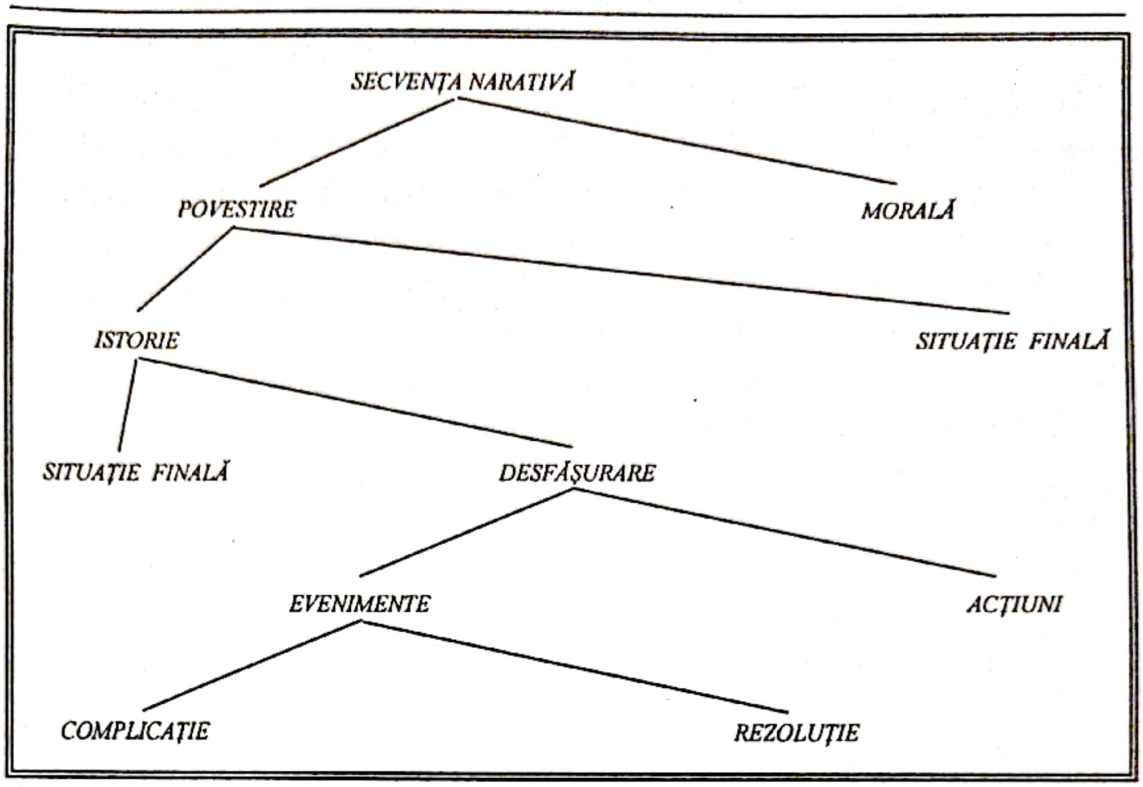
6°. Structura unei „povestiri", după schema lui Vladimir Propp

În cazul povestirii, se adaugă şi conectorii folosiţi pentru a reliefa progresia întîmplării: *„un jour"* (2), *„lorsque"* (1), *„donc"*, *„alors"* (3), *„mais"* (4), *„voila que"* (5). Această linearitate de suprafaţă a diverselor macropropoziţii ascunde, în realitate, caracterul ierarhic al naraţiunii.

Macropropoziţiile sînt repartizate de Jean - Michel Adam [11] pe diverse niveluri. Aceasta este posibil, întrucît analiza unui text nu înseamnă a avea în vedere doar ceea ce comunică subiectul comunicant, sau doar opinia subiectului interpretant. Se impune a da la iveală *posibilele interpretative* ce apar şi se cristalizează în punctul de întîlnire al celor două procese de producere şi de interpretare, subiectul care interpretează fiind un colector de puncte de vedere interpretative, putînd, prin comparaţie, să depisteze constante şi variabile.

Posibilele interpretative sînt reprezentări lingvistice ale experienţelor pe care le au indivizii ce aparţin unor grupuri ca subiecţi individuali

[11] Jean - Michel Adam, *Types de séquences textuelles élémentaires*, „Pratiques", nr. 56, Paris, 1987, p. 62



7°. Repartizarea macropropoziţiilor pe niveluri ale naraţiunii (după Jean - Michel Adam)

sau colectivi. Analiza textuală este un *du-te-vino* între datele particulare ale unui text şi datele generale furnizate de descrierea diferitelor moduri de organizare a materialului lingvistic.

Din cele spuse mai sus,. rezultă existenţa unor *competenţe lingvistice* ale subiectului comunicant şi ale celui interpretant.

De fapt, nu este vorba doar de competenţa lingvistică a subiectului care produce mesajul, pentru că actul de limbaj nu se reduce numai la transmiterea intenţiei subiectului comunicant; nu este vorba nici doar de *competenţa subiectului interpretant*, pentru că a interpreta înseamnă să faci ipoteze despre procesul de transmitere a unei intenţii.

Este vorba, mai degrabă, de *competenţa unui subiect* (numit de către Patrick Charaudeau *subiect-analizant*) ce integrează activităţile *subiectului-producător* şi pe cele ale *subiectului-interpretant* în raport cu materialul lingvistic. *Subiectul-analizant* este cel ce recunoaşte *posibilele interpretative* ale unui text.

Competenţa semiolingvistică (definită ca aptitudine de a recunoaşte şi manipula materia lingvistică în împrejurările discursului) este, deci,

rezultanta a trei componente: ☞ (1) o competență *lingvistică*; ☞ (2) o competență *situațională*; ☞ (3) o competență *discursivă* [12].

Competența *lingvistică* este constituită din diferitele moduri de organizare a materialului lingvistic în diverse aparate conceptuale: *enunțiativ*, *argumentativ*, *narativ* și *retoric*. La rîndul ei, competența *situațională* este formată din situațiile socio-lingvistice codificate și care reprezintă practicile sociale proprii unei comunități date.

Aceste situații determină *contractul de vorbire*, ce contribuie la depistarea mizei discursive a actului de limbaj.

Competența *discursivă* este formată din strategii discursive cu efecte multiple. Numărul și natura activităților realizate în timpul comunicării nu sînt ușor de definit, indiferent dacă le denumim în termeni de acte de limbaj, ori în termeni de competențe mai mult sau mai puțin specifice.

Respectivele competențe au fost analizate de unii cercetători ca adevărate „sisteme" [13]: *narațiunea*, de exemplu, cere manipularea a două planuri (decor și eveniment), gestionarea lor, prezentarea personajelor, prezența unui obstacol care să justifice existența istoriei, concatenarea acțiunilor care să permită înlăturarea obstacolului, respectiv prezența eventuală a comentariului și a unei morale.

Aceleași competențe „generale" au fost puse, de multe ori, în legătură cu noțiunea de *genuri* (sau *tipuri*) *de discurs*.

Fréderic François [14] dă o definiție distinctă *genurilor*. Analizînd înlănțuirile discursive în dialog, autorul la care ne referim folosește termenul *meta-semn*, pentru a defini *genul*. *Descrierea* va fi reprezentată prin meta-semne precum: *„și"*, *„de asemenea"* etc.; genul *narativ* prin *„și"*, *„apoi"* etc.; genul *argumentativ* prin *„da"*, *„dar"* etc.

Genurile de discurs nu ne interesează în calitate de categorii care instituie forme imuabile, ci mai ales în calitate de categorii care impun o serie de constrîngeri asupra finalităților generale ale interacțiunii, definind, astfel, pentru participanți *orizonturile de așteptare* (ansamblul previziu-

---

[12] Patrick Charaudeau, *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique*, Éditions „Hachette", Paris, 1983

[13] Robert Vion, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Éditions „Hachette", Paris, 1992, p. 34

[14] La definiția lui Fréderic François se oprește și Robert Vion, în: *op. cit.*, p. 38

nilor asupra a ceea ce se va întîmpla sau spune), constrîngeri care sînt legate de mijloacele lingvistice folosite în situația de comunicare respectivă.

Marea diversitate a activităților discursive care se dovedesc a ține de același gen și necesitatea de a transgresa mereu modelele vechi (cînd este vorba de genuri literare) demonstrează că genurile funcționează în virtutea eterogenității și a istoricității.

2.2. TEXTUL CA O CONFIGURAȚIE DE SECVENȚE

Studii recente asupra *tipurilor de text* și a *genurilor discursive* încearcă să împace existența ipotetică a prototipurilor textuale de natură cognitivă (precum povestirea, argumentarea, descrierea, explicația, dialogul etc.), ce intervin la un nivel secvențial (intern textului), cu eterogenitatea constitutivă a fiecărui text, ce poate combina și înlănțui diferite secvențe [15].

Alături de tipologia *secvențelor textuale*, Jean - Michel Adam [16] subliniază posibilitatea unei *tipologii a genurilor* care să se bazeze pe discursuri, adică pe obiectele analizate mai direct în contextul lor cultural și istoric de producere. Pentru facilitarea studiului pragmatic al textului, autorul [17] distinge șase planuri de organizare textuală : ☞ (1) *lanțuri* sau fenomene locale de legătură; ☞ (2) *spații semantice*, adică fenomenul de asumare al polifoniei; ☞ (3) *segmentare textuală* (punctuație, paragrafie etc.); ☞ (4) *perioade* definite în cadrul mai larg al parantezărilor; ☞ (5) *structurare secvențială*; ☞ (6) *configurarea pragmatică*.

Pe baza acestor planuri, Jean - Michel Adam [18] încearcă o descriere unificată a diferitelor tipuri de text, așa cum se poate urmări în figura de mai jos. La poziția (1), Jean - Michel Adam plasează *tipologiile discursive situaționale* ale lui Bahtin (Volochinov), după cum la poziția (2), el include *tipologiile genurilor* (literare sau / și sociale).

---

[15] Vezi Jean - Michel Adam, *Textualité et séquentialité: l'exemple de la description*, „Langue française", nr. 74, Paris, 1987; *idem*, *Eléments de linguistique*, Éditions „Pierre Mardaga", Liège, Bruxelles, 1990

[16] Jean - Michel Adam, *Les textes: types et prototypes*, 1992, p. 51

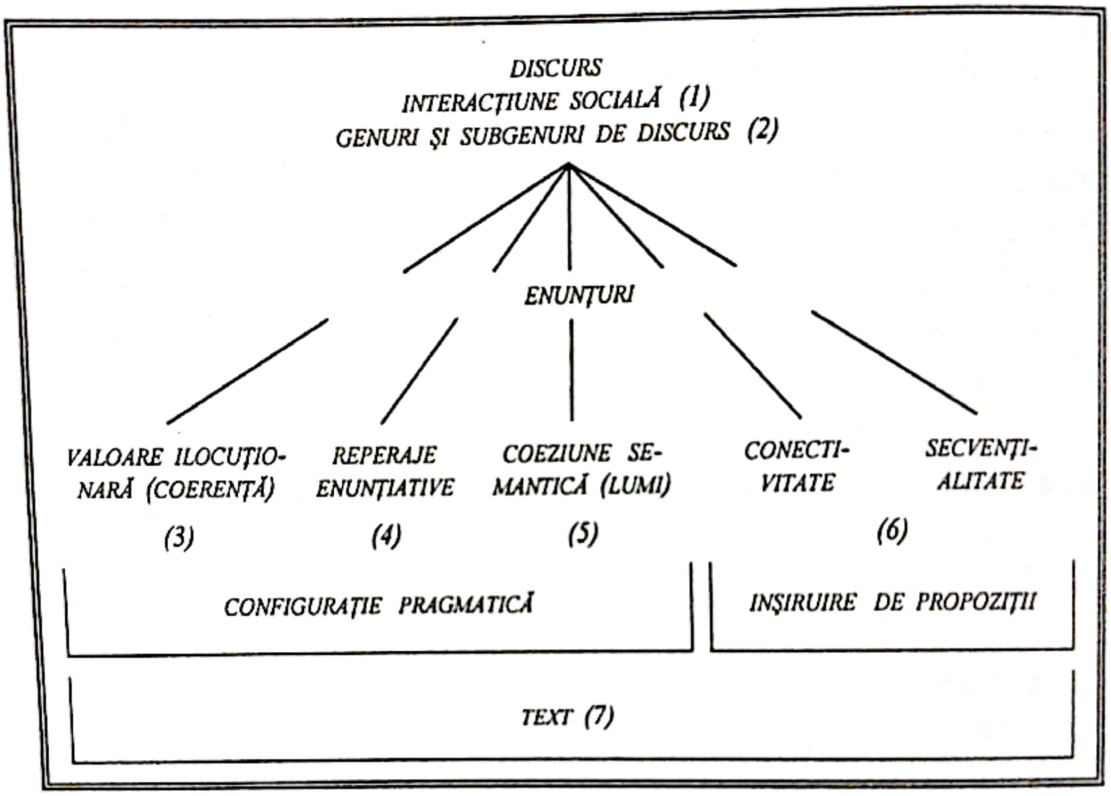
[17] *Ibidem*, p. 16

[18] *Ibidem*, p. 23

Scanned with OKEN Scanner

La distincţiile menţionate, autorul francez mai adaugă, în contul poziţiei (3), *tipologii bazate pe funcţionarea limbajului şi a actelor de vorbire*, iar la poziţia (5), el inserează *tipologii pe baze tematice* (ce au în vedere opoziţia dintre *ficţiune* şi *non-ficţiune*).

Alte subtipologii ale textului se axează pe baze enunţiative, semnalate în coloana (4) a tabelului de mai sus, sau pe baze secvenţiale, la care se face referire în coloana (6) a respectivului tabel (8°).



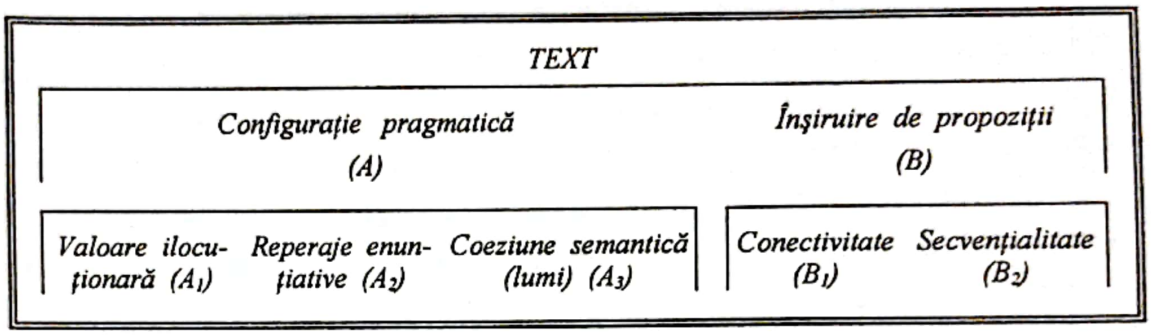
8°. Tipuri de text în raport cu planurile de organizare textuală, potrivit vederilor lui Jean - Michel Adam

Din figura reprodusă la pagina precedentă, rezultă că *textul* poate fi văzut ca o configuraţie formată din diverse module şi subsisteme în continuă interacţiune. Este vorba de o *organizare pragmatică* (*A*) şi de o *concatenare* (neîntîmplătoare) de propoziţii (*B*).

Configuraţia pragmatică presupune o operaţie prin care auditorul sau cititorul, pe de o parte, identifică înlănţuirea actelor ilocuţionare – A_1 (de tipul celor desemnate prin *„a permite"*, *„a întreba"*, *„a prezice"* etc.), iar pe de altă parte, identifică, în această înlănţuire de acte, ierarhizate, un act global, definitoriu pentru orice text, avînd ca scop

(explicit sau nu) să intervină asupra reprezentărilor, credinţelor sau / şi comportamentului unui destinatar individual sau colectiv.

De aici, se ajunge la teoria conform căreia a înţelege un text înseamnă a desprinde intenţia pe care acest text o exprimă. Actul de interpretare confirmă sau nu „coerenţa" unui text. Coerenţa unui text este, cum am văzut, condiţia existenţei unui discurs şi, în acelaşi timp, rezultatul unei activităţi de construire şi interpretare a sensului discursului [19].



9°. Subtipuri de text, în raport cu planurile de organizare textuală (în viziunea aceluiaşi Jean - Michel Adam)

O altă componentă a *configuraţiei pragmatice* este studiul tipurilor de *repere enunţiative* (A_2). Într-o *enunţare* (de „discurs", sau „actuală") *orală*, în care contextul este dat de o situaţie concretă, *reperul* este: *EU - TU - AICI - ACUM*. Într-o *enunţare* (de „discurs", sau „actuală") *scrisă*, contextul este verbalizat în vederea unei comunicări (sau interacţiuni de la distanţă). Cînd este vorba de o *enunţare neactuală* (numită de Émile Benveniste „întîmplare"), precum povestirea istorică, legenda, povestirea fantastică sau de ştiinţă şi ficţiune, subiectul nu se implică (se vorbeşte, atunci, de o enunţare distanţată, sau neactuală).

Într-o situaţie de enunţare precum cea a proverbului, dictonului, maximei etc., caracteristice sînt: prezenţa unui subiect (*CINEVA - universal*) şi a unui *prezent atemporal*. În schimb, într-o enunţare a discursului logic, precum teoria ştiinţifică, referinţa nu este situaţională: se foloseşte pronumele *NOI*, ce poate reprezenta fie o amplificare a prezenţei autorului şi a comunităţii ştiinţifice, fie un mod de a-l îngloba pe autor şi pe cititor – referinţele spaţiale („mai sus", „mai jos", „mai de-

[19] Vezi Jean - Michel Adam, *Textualité et séquentialité: l'exemple de la description*, în: *loc. cit.*; *Idem*, *Eléments de linguistique*, 1990

parte" etc.) şi cele temporale („înainte", „după" etc.) fac trimitere numai la textul respectiv. Într-o ultimă enunţare, a discursului poetic, propoziţiile enunţate pot fi asumate sau nu de locutor (sau de autor).

Această asumare a propoziţiilor este în raport direct cu construirea de „lumi", cadrul ideal pentru studierea polifoniei.

Dimensiunea semantică globală (A_3) este dată de tema globală a unui enunţ. La acest nivel, caracterul ficţional sau nu al unui text este esenţial. Lumea reprezentată este fie fantastică, avînd o logică specială, fie o lume supusă alternativei *ADEVARAT / FALS*, în logica constatativă a universului nostru de referinţă, guvernată de principiul excluderii terţului dintre situaţii opuse. Dacă o naraţiune începe prin *„a fost odată ..."*, naratorul operează o distanţiere enunţiativă (A_2) şi ficţională (A_3) şi dă cititorului sau auditorului o informaţie despre ancorarea enunţiativă şi neactuală a ceea ce urmează şi a lumii care nu este alcătuită în conformitate cu legile valabile în universul nostru de referinţă.

În planul de organizare textuală (B_1) sînt incluse informaţiile privitoare la schimbarea capitolelor şi a paragrafelor, la titluri şi subtitluri, la aşezarea în pagină în general, la alegerea caracterelor (sau fonturilor) şi corpurilor tipografice, la punctuaţie şi aşa mai departe.

O ultimă componentă a organizării secvenţiale a textualităţii (B_2) este *planul*, care, după Jean - Michel Adam, este baza cea mai interesantă a unei tipologii. Înţelegerea unui text ca producere a lui presupune elaborarea de către subiect a unor scheme secvenţiale prototipice.

Fiecare secvenţă prototipică este, în felul ei originală, dar, pe de altă parte, fiecare secvenţă recunoscută ca descriptivă, de exemplu, împărtăşeşte cu alte secvenţe descriptive anumite caracteristici lingvistice, care îl obligă pe cititorul-interpretant să le identifice ca secvenţe descriptive mai mult sau mai puţin tipice.

Elementele teoretice prioritare la prototipurile secvenţiale ale lui Jean - Michel Adam ne-ar putea duce la ideea că orice text este exclusiv reglat de modul de organizare a secvenţelor.

Este adevărat că acest mod de organizare este preponderent, dar sînt cazuri în care un text nu conţine o astfel de organizare secvenţială canonică, iar planul textului nu are nimic prestabilit.

Scanned with OKEN Scanner

În această situaţie, primează alte niveluri de organizare, de exemplu, cel *semantic* şi / sau *ilocuţionar*. Elementele de conexiune, în general, şi segmentarea tipografică au acum un rol esenţial.

În măsura în care avem de-a face cu un gen de discurs (aici: cel didactic) caracterizat prin *planuri de text* precise şi printr-o componentă *semantico-pragmatică* importantă, programul demersului nostru devine un program de analiză a discursului, sau a practicii discursive didactice.

Patrick Charaudeau [20] face distincţia între *tip de text* şi *mod de organizare a discursului*. El reliefează componentele şi procedeele unui mod de organizare discursivă, prin a căror combinare se ajunge la o mai bună identificare a înţelesurilor multiple ale unui text.

În prezenta abordare, am adoptat punctul de vedere al lui Jean - Michel Adam, în încercarea de a stabili o clasificare a tipurilor de text [21].

Dacă, aşa cum afirmă Jean - Michel Adam [22], există cinci mari „scheme textuale prototipice", este necesar, fără îndoială, să dezvoltăm la şcoală competenţe în acest sens, iar pentru acest lucru să reconciliem practicile academice cu exigenţele vieţii cotidiene.

Deprinderea de a scrie sau de a lectura este unul din aspectele stăpînirii tehnicilor de comunicare necesare pentru o bună integrare socială.

Se vehiculează ideea greşită că măiestria de „a scrie" este necesară din ce în ce mai puţin în lumea modernă şi postmodernă.

De-ar fi să ne gîndim doar la scrisul la calculator – caz în care numai suportul scrierii este schimbat – şi tot s-ar dovedi contrariul.

De fapt, schemele textuale prototipice nu sînt altceva decît reprezentări elaborate progresiv de către subiecţi în cursul dezvoltării lor, altfel spus, constituie proprietăţi superstructurale ale textelor canonice pe care cultura subiecţilor le recunoaşte şi pe care, adesea, le numeşte [23].

Toate reperele teoretice despre text ne conduc la concluzia că acesta se supune prioritar normelor stabilite în afara clasei (mai ales în practica

---

[20] Patrick Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, 1992, p. 710

[21] Jean - Michel Adam, *Les textes: types et prototypes*, 1992, p. 45

[22] *Ibidem*, p. 45

[23] Cf., între alţii: Michel Descotes, *La communication dans la classe de langue*, Bertrand Lacoste, Paris, 1995, p. 168

Scanned with OKEN Scanner

socială) şi că se înscrie progresiv în activitatea de învăţare la nivel secvenţial, pentru a permite, astfel, la nevoie, o mai mare autonomie autorului său (respectiv celui care scrie, sau care vorbeşte).

În activitatea de comunicare, profesorul elaborează un plan general, axat pe trei probleme centrale care se completează reciproc: *„cine este destinatarul ?"*, *„ce efect urmăreşte mesajul ?"* şi *„ce forme va avea mesajul pentru a-şi asigura eficienţa ?"*.

Chiar dacă par elementare şi de o mare generalitate, aceste întrebări (împreună cu răspunsurile lor) asigură ocuparea unei poziţii de *producător de text* şi o abordare structurată a oricărei sarcini de scriere.

Această poziţie furnizează elevului-producător de text o bază solidă pentru determinarea strategiilor de comunicare, cel mai bine adaptate situaţiilor şi obiectivelor unei anumite comunicări.

2.3. O PRACTICĂ DISCURSIVĂ

Noţiunea de „practică discursivă" [24] denumeşte *reversibilitatea* esenţială dintre cele două faţete ale discursului: una *socială*, iar cealaltă *textuală*. De fapt, autorul de care vorbim a reformulat termenul lui Michel Foucault [25], acesta folosindu-l atunci cînd este vorba de sistemul care (într-o formaţie discursivă dată) reglează dispersarea locurilor instituţionale ce pot fi ocupate de un subiect în enunţare.

Practica discursivă interesează pe de o parte *arhiva*, iar pe de alta, *comunitatea discursivă*. Termenul de „arhivă" a fost introdus tot de Michel Foucault, pentru a evita polisemia termenului „discurs".

În opinia autorului despre care vorbim, *arhiva* este ceea ce defineşte, pentru o societate dată, *„sistemul central al formării şi transformării enunţurilor"*, adică: *„ceea ce între tradiţie şi uitare face să apară regulile unei practici care permite enunţurilor să existe şi să se modifice regulat în acelaşi timp"* [26].

---

[24] Dominique Maingueneau, *L'analyse du discours*, Hachette, Paris, 1991, p. 190

[25] Michel Foucault, *L'archéologie du savoir*, 1969, p. 74

[26] *Ibidem*, p. 171

Scanned with OKEN Scanner

Comunitatea discursivă este formată din grupul sau reţeaua de grupuri în interiorul cărora sînt produse sau gestionate textele provenite din *arhivă*. Comunitatea discursivă nu înseamnă numai grupuri (adică instituţiile şi relaţiile între agenţi), ci, de asemenea, tot ceea ce este implicat în planul organizării materiale şi în modurile de viaţă. Grupul, însă, nu gestionează din exterior un discurs, instituţia discursivă avînd două faţete (aşa cum am văzut): una socială şi una langajieră. În acest caz, „arhivele concurente *într-o arie determinată se opun şi prin modul de funcţionare a grupurilor care le sînt asociate*"[27].

Teoria lui Foucault se prezintă ca o teorie a practicilor discursive care nu vrea să se mărginească doar la o singură formă de *media* şi este evident faptul că autorul menţionat se interesează de toate formele scrise ale limbajului, de discursurile ştiintifice, filosofice şi literare. Pragmatica este atentă la condiţiile universale pentru activitatea comunicaţională, care se concretizează în forme istoric-determinate. Foucault, dimpotrivă încearcă să reconstruiască istoricitatea practicilor discursive şi nu admite ca acestea să fie explicate cu ajutorul unor date universale şi transistorice.

Pragmatica analizează modul în care performanţele verbale presupun posibilităţile limbajului de a se referi la obiecte, pentru a exprima intenţionalităţi, pentru a crea raporturi intersubiective şi pentru a surprinde modul în care aceste raporturi se înlănţuie şi se materializează. *ARHEOLOGIA* lui Foucault încearcă să explice cum se produc enunţurile din punct de vedere istoric, care sînt obiectele pe care le evidenţiază, care sînt poziţiile de subiectivitate pe care le deschid, în ce formaţii discursive se integrează, respectiv ce instituţii mediatice le conferă un statut şi o durată.

Aceste două niveluri nu se întretaie, ci se întîmplă, mai degrabă, ca şi cum pragmatica s-ar limita la nivel *micro*-textual (deoarece explică o performanţă verbală ca eveniment), în timp ce Michel Foucault evidenţiază nivelul *macro*-textual (care regrupează enunţuri în ansambluri mari, respectiv formaţiunile discursive).

Însă, ca peste tot, există un punct de vedere mediu, în descrierea căruia putem lua cîte ceva din cele două demersuri amintite.

---

[27] Dominique Maingueneau, *L'analyse du discours*, 1991, p. 190

Scanned with OKEN Scanner

Ne referim la formele hibride de interacțiuni comunicaționale în care enunțuri simple, care sînt folosite de obicei în actele de limbaj cotidiene, sînt incluse în enunțuri mai complexe. Avem în vedere, de asemenea, toate acele jocuri care nu sînt lipsite de o anume teatralitate, dintre care *multimedia* din zilele noastre nu constituie decît un singur exemplu.

În analiza acestor forme intermediare, este necesară rigoarea analizelor pragmatice şi supleţea demersului foucauldian.

Scanned with OKEN Scanner

3. *DISCURS ŞTIINŢIFIC* VERSUS *DISCURS SPECIALIZAT*

De vreme ce am optat pentru o analiză a funcţionării discursului specializat, este firesc să ne întrebăm care sînt particularităţile pe care le presupune acest tip de discurs şi de organizare textuală.

Lucrările care s-au ocupat de aceste probleme sînt numeroase. Vom aminti doar cîteva: *The Structure of Scientific Revolutions* [1], a lui Thomas S. Kuhn; *The Scientific Community* [2], a lui O. Hagstrom, respectiv *Le champ scientifique* [3], a lui Pierre Bourdieu, şi *Les langues de spécialité,* sub coordonarea lui Paul Miclău [4].

Autorii menţionaţi consideră cîmpul ştiinţific ca fiind locul unei concurenţe acerbe, a cărei miză este „monopolul autorităţii ştiinţifice", definite, în acelaşi timp, ca „putere socială", respectiv „capacitate tehnică" şi monopol al competenţei ştiinţifice în sensul capacităţii de a vorbi şi de a acţiona legitim în materie de ştiinţă [5].

Fără îndoială, fiind puternic influenţate de sociologie, aceste lucrări au avut în prim plan funcţionarea *instituţiilor ştiinţifice* şi mai puţin analiza discursului ştiinţific. Pentru sociologi, cele două instanţe, cea a discursului şi cea a grupului (sau a comunităţii) rămîn exterioare una alteia. În timp ce analiza discursivă se vrea înarmată cu o teorie a discursivităţii şi lasă în plan secund comunitatea care îi este pereche, sociologia producţiilor ştiinţifice se ocupă de procesele funcţionale instituţionale şi ignoră, cel mai adesea, dimensiunea textuală.

Citînd lucrările lui Michel de Certeau [6], Dominique Maingueneau [7] subliniază faptul că nu se poate înţelege un discurs (istoric, în

---

[1] Chicago, 1962; traducere în franceză în 1970

[2] Basic Books, New York, 1965

[3] În: „Actes de la recherche en sciences sociales", nr. 2 - 3, 1976, pp. 88 - 104

[4] Editura Universităţii Bucureşti, 1982

[5] Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1977, p. 89

[6] Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, Gallimard, Paris, 1975

[7] Dominique Maingueneau, *L'analyse du discours*, 1991, p. 192

Scanned with OKEN Scanner

acest caz) dacă îi separăm conţinutul de instituţiile care îl produc: *„fiecare disciplină îşi păstrează ambivalenţa de a fi legea unui grup şi legea unei cercetări ştiinţifice"* [8]. Legăturile strînse şi complexe dintre *arhivă* şi *comunitatea discursivă* au generat o proliferare a lucrărilor de *analiză a discursului* bazate pe corpusuri dintre cele mai diverse.

Să amintim, printre altele, rapoartele şi comunicările Colocviului organizat de Centrul de Cercetare a Didacticităţii în discursurile obişnuite, în 1992, la Sorbona, la care au participat peste 150 de profesori şi cercetători din Franţa şi din alte ţări. Obiectul de studiu al participanţilor [9] a fost *discursul de transmitere de cunoştinţe* (discursul *de cercetare*, discursurile *mediatice* şi toate formele *mixte* de discursuri didactice şi de discursuri de popularizare).

Dacă în anii '60 şi '70 ai secolului al XX - lea discursul specializat era studiat din perspectiva structurării *vocabularelor specializate* în context (ca, de exemplu, în Franţa, unde apare, în anii '60 ai aceluiaşi veac, lucrarea lui Louis Guilbert, *La formation du vocabulaire de l'aviation*), ulterior cercetările şi-au deplasat centrul de interes către *discursivitate*, iar corpusul va fi, de acum, alcătuit din *discursuri mediatoare* între ştiinţele tot mai tehnicizate şi marele public.

Evoluţia de la *aspectul terminologic* la cel *discursiv* a pus numeroase întrebări de resortul semanticii, al retoricii, al pragmaticii etc.

Astfel, problema referirii la lumea înconjurătoare, această „exigenţă designativă" a discursurilor specializate [10], nu mai este inclusă într-o perspectivă strict terminologică. Ea se înscrie într-o perspectivă fie *semantică* şi *cognitivă* (în termeni de *prototip*, de *proces*, sau de *reprezentare*), fie *comunicativă* (în termeni de *difuzare*, deci de *enunţare*, de *intenţie*, de *argumentare*, sau de *activitate comunicaţională*).

Pentru a evita tendinţa de centrare excesivă pe lexic, conform pomenitei *exigenţe*, Henri Portine aduce în discuţie *„exigenţa matricea-*

---

[8] Michel de Certeau, *op. cit.*, p. 69

[9] Editions scientifiques européénnes, 2e édition, Paris, Vienne, Berne, Berlin, *Parcours linguistiques de discours spécialisés* („Avant-propos"), „Actes du Colloque en Sorbonne", Paris, sept. 1992, Peter Lang S. A., 1994 / 1995

[10] Termen folosit de Henri Portine (*Les langues de spécialité comme enjeu de représentations*, în volumul *Publics spécifiques et communication specialisée*, apărut ca număr special al revistei „Le français dans le monde", Paris, 1990, p. 69)

Scanned with OKEN Scanner

lă". Există o matrice a textelor ? Este greu de spus. Totuşi, această întrebare s-a pus încă din antichitate, din momentul cînd a fost creată retorica. De exemplu, dacă vrei să-ţi aperi dreptul, ce dispozitiv textual adecvat poţi să foloseşti pentru a-ţi atinge scopul ? *Retorica* nu este o succesiune de momente stratificate.

Toate cele trei momente (*inventio – ce este de spus ?, dispositio – cum se organizează ceea ce e de spus ?*, respectiv *elocutio – în ce mod să spunem ?, cum să folosim cuvintele ?, în ce fel ?*) se întrepătrund şi orice producător de text ştie că „planul" unui text este în continuă transformare, într-o permanentă refacere. *Dispositio*, adică dispozitivul de ansamblu, articulează întregul.

Retorica trebuie înţeleasă, deci, ca o disciplină care permite construirea unui dispozitiv textual de ansamblu, pentru o situaţie dată şi pentru un auditoriu dat, dar nu trebuie pierdută din vedere ajustarea socio-lingvistică de tip enunţiativ în construirea unui dispozitiv retoric.

Textele de specialitate recurg, adesea, la procedee de tip matriceal, dispunîndu-şi elementele după o ordine mai mult sau mai puţin canonică, în funcţie de disciplina avută în vedere şi de obiectivul langajier urmărit (explicaţie, informaţie, naraţiune, argumentare etc.).

3.1. DISCURS SPECIALIZAT ŞI DISCURS DE SPECIALITATE

Olga Gălăţanu [11] propune o tipologie a discursurilor specializate bazată pe mai multe criterii. Mai întîi de toate, autoarea are în vedere *cîmpul de experienţă*, după care se disting trei categorii, şi anume: practica *tehnică*, practica *politică*, respectiv practica *ştiinţifică*.

Practica tehnică se referă la transformarea unei materii prime din natură, ori a unei materii prelucrate anterior, în produse tehnice.

O astfel de tehnică recurge la instrumente de lucru bine determinate şi ca mijloc de comunicare foloseşte *discursul tehnic*. Din acest punct de vedere, discursul tehnic ar fi *„ansamblul materialului lexical şi sintactic care, în cadrul discursului, trebuie să explice toate procedeele de*

[11] Olga Gălăţanu, *Pragmatique*, în „Les langues de specialité", sub conducerea lui Paul Miclău, Universitatea din Bucureşti, 1982, pp. 143 - 175

«mise au point», de fabricare şi de reproducere a obiectelor (tehnice) bazate pe aplicarea regulilor şi a normelor riguros determinate" [12].

Cel de-al doilea criteriu „emergent", *practica politică*, reprezintă procesul de transformare a raporturilor sociale prin intermediul instrumentelor politice. Acest proces conduce la *discursul politic*, caracterizat prin obiective, efecte, un conţinut şi o funcţionare politică [13].

Practica ştiinţifică poate fi considerată şi ca o formă a practicii tehnice. Această practică transformă elementele ideologice preştiinţifice în cunoştinţe ştiinţifice, luînd naştere, astfel, *discursul ştiinţific*.

Dacă avem în vedere *cîmpul de experienţă*, la tipologia expusă putem adăuga practica *medicală*, practica *judiciară*, pe cea *didactică* etc.

În al doilea rînd, putem utiliza drept criteriu situaţia de comunicare, tipologia rezultată fiind prezentată în continuare. Din acest punct de vedere, există discursuri în care explicarea situaţiei de comunicare este totdeauna absentă (în *discursul* tehnic şi, adesea, în discursul *ştiinţific*). În schimb, aceasta este întotdeauna prezentă în discursul *didactic*, de exemplu. În ce priveşte explicarea situaţiei de comunicare prin elemente extralingvistice, acestea nu sînt prezente în discursul specializat.

Stocul expresiv personal al *EMIŢĂTORULUI* nu are nici un rol în comunicarea tehnică şi, în general, în discursul ştiinţific.

În discursul tehnic, ca şi în discursul didactico-ştiinţific, *EMIŢĂTORUL* îşi consideră enunţul ca aparţinînd unei lumi diferite de el însuşi. Distanţa dintre *ENUNŢĂTOR* şi enunţul său este maximă şi, de aceea, efortul de obiectivare îl împiedică pe *ENUNŢĂTOR* să utilizeze un stoc expresiv personal. Stocul expresiv personal poate interveni în comunicarea ştiinţifică cu rol de *convingere*, dar, în acest caz, mediile ştiinţifice îl consideră ca pe o încălcare a regulilor cărora li se supune discursul ştiinţific.

Dimpotrivă, în alte practici discursive (în cea medicală, în cea *comercială* etc.), *ENUNŢĂTORUL* creează raporturi permanente cu *DESTINATARUL* său. În astfel de cazuri, stocul expresiv folosit se caracterizează prin prezenţa modalizatorilor afectivi, cu menţiunea că, totuşi, acest stoc este instituţionalizat, respectiv stereotipic.

---

[12] Gérard Vigner, Alix Martin, *Le Français technique*, Hachette - Larousse, Paris, 1976

[13] Pentru analiza „situaţională" a discursului politic, cf.: Petru Ioan, *Modelul hexadic acţional în politologie*, Editura „Ştefan Lupaşcu" (colecţia „Radiografii"), Iaşi, 2002

Scanned with OKEN Scanner

Dicționarul de didactică a limbilor[14], din 1976, consideră discursurile specializate ca fiind repartizate în trei mari clase: ☞ (1) *discursurile științifice*, provenind din practicile științifice, care asigură dobîndirea unor cunoștințe privitoare la toate domeniile vieții sociale și implică transmiterea de cunoștințe, teorii, sau metode care caracterizează un domeniu științific; ☞ (2) *discursurile tehnice*, care implică transmiterea informației privitoare la aplicarea cunoștințelor în domeniul producerii bunurilor materiale și care sînt generate de practica tehnică; ☞ (3) *discursurile profesionale*, care reprezintă mijloacele de comunicare din diferitele domenii de preocupări sociale (practicile sociale: *juridică, politică, comercială, administrativă* etc.).

Stabilirea unei tipologii discursive trebuie să combine: ☞ (1) *criteriul noțional-referențial*, adică al practicii sociale; ☞ (2) criteriul *specificității discursive* la nivel *enunțiativ*, marcat de raportul dintre locutor și interlocutor, respectiv de poziția lor față de obiectul cunoașterii; ☞ (3) criteriul *cognitiv*, prin care se au în vedere operațiile discursive (definiția, explicația etc.), asigurînd o clasificare ce structurează cunoașterea; ☞ (4) criteriul *argumentativ*, în raport cu care se disociază între discursul neutru și discursul polemic; ☞ (5) criteriul *semiotic*, relevant pentru funcționarea semnelor non-verbale, respectiv pentru alegerea, distribuția și articularea acestora. După criteriul enunțiativ, parvenim la o scindare a discursului științific[15], în *discurs specializat* (adresat specialiștilor dintr-un anumit domeniu), *discurs didactic* și *discurs de popularizare*.

Daniela Rovența Frumușani preia această distincție, considerînd că în sprijinul ei pot veni cel puțin trei argumente: ☞ (1) faptul că discursul specializat implică un interlocutor *„insider"*, ce deține același corpus de cunoștințe de dezvoltat sau reexaminat, în timp ce discursul *didactic* și cel *de popularizare* ar presupune un receptor *„outsider"*, căruia i se transmite un corpus de cunoștințe; ☞ (2) faptul că, din punctul de vedere al operațiilor cognitive și al structurării argumentative, discursul specializat se bazează pe operații complexe, ipotetico-deductive, adesea

---

[14] Ne referim la: Robert Galisson et Daniel Coste, *Dictionnaire didactique des langues*, Éditions „Hachette", Paris, 1976

[15] Preluată și de la Anne Marie Loffer - Laurian, *Vulgarisation scientifique: formulation, reformulation*, traducere în „Langue Française", nr. 64, Paris, 1984, pp. 108 - 125

Scanned with OKEN Scanner

polemice, în timp ce discursul didactic folosește cu preponderență tehnica descriptivă și definițională, respectiv modalitatea certitudinii pentru a construi o imagine finită, securizantă, a cunoașterii; ☞ (3) din punctul de vedere al sistemelor semiotice nelingvistice utilizate, deosebirea dintre discursul *specializat* și cel *de popularizare* este netă: discursul specializat, de cercetare, le folosește ca metodă de vizualizare nu întotdeauna redundantă a cunoștințelor prezentate, pe cînd în discursul de popularizare sistemele semiotice non-lingvistice sînt extrem de importante, ele facilitînd achiziționarea cunoștințelor și sistematizarea lor.

Avînd în vedere că tipul de discurs este determinat de practica științifică și că aceasta cunoaște clasificări de mult admise, Daniela Rovența Frumușani se oprește la patru sisteme de clasificare [16] a discursului specializat: ☞ (1) după obiect, se va distinge discursul operînd în *științele naturii* (fizică, chimie etc.) și discursul promovat prin *științele omului* (istorie, filosofie, matematică etc.); ☞ (2) după scop, vom avea de-a face cu discursul propriu *științelor normative* (etică, pedagogie, științe juridice etc.), cu discursul din *științele sistematizatoare*, ori cu cel din științele naturii, sau din *științele explicative* (fizică, chimie etc.); ☞ (3) după gradul de complexitate, sau de abstractizare, intervine discursul specific *științelor formale* (logică și matematică), cel ținînd de *științele omului* (psihologie, sociologie, istorie, lingvistică etc.), cel aferent *științelor fizice* (fizică, chimie, biologie, geografie etc.) și cel propriu *științelor tehnice*; ☞ (4) după metodă, va fi vorba de discursul științelor *demonstrative* (matematică, logică etc.), cel ținînd de științele *descriptive* (geografie, istorie etc.), respectiv discursul științelor *experimentale* (chimie, anatomie, psihologie etc.).

Fără îndoială, clasificările nu pot fi definitive, datorită permanentei resemantizări a științelor, care implică considerarea următorilor parametri [17]: ☞ (1) structurile socio-instituționale; ☞ (2) structurile organizaționale; ☞ (3) structurile productive epistemice, fie ele experimental-teoretice, logice și metodologice, care participă la producerea cunoaș-

---

[16] Daniela Rovența Frumușani, *Semiotica discursului științific*, Editura Științifică, București, 1995, p. 26

[17] Preluați de la Nicolai Smirnov și prelucrați de Ilie Pîrvu, în: *Introducere în epistemologie*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984, pp. 164 - 165

Scanned with OKEN Scanner

terii ştiinţifice; ☞ (4) structurile produse, în genul conceptelor, judecăţilor şi teoriilor; ☞ (5) structurile praxiologice şi axiologice.

Combinînd parametrul semantic cu cel pragmatic, Charles Morris [18] parvine la o clasificare mult mai nuanţată a formelor discursului. După modul *de semnificare* şi modul *de utilizare*, discursul este ştiinţific, estetic, ficţional, tehnologic, poetic, juridic etc. (10°).

UTILIZARE / MOD	INFORMATIVĂ	EVALUATIVĂ	INJONCTIVĂ	SISTEMICĂ
designativ	ştiinţific	ficţional	juridic	cosmologic
apreciativ	estetic	poetic	etic	critic
prescriptiv	tehnologic	politic	religios	de propagandă
formativ	logic matematic	retoric	gramatical	metafizic

10°. Clasificarea principalelor tipuri de discurs, în concepţia lui Charles Morris

În concepţia autorului american, nu putem vorbi la modul absolut despre un anume gen de discurs, ci despre aspectul care domină în ţesătura discursivă. De exemplu, discursul *gramatical* este, în primul rînd, *formativ*, dar el prezintă şi aspecte *prescriptive*, *apreciative* etc.

După examinarea diverselor tentative de clasificare a discursurilor specializate, se pune întrebarea: ce ar trebui să considerăm ca fiind *discurs specializat* şi ce anume ca *discurs de specialitate* ?

Considerăm că *discursul specializat* este centrat pe *tipul de discurs*, în timp ce *discursul de specialitate* se referă la un anumit domeniu studiat: el este o manifestare a discursului specializat (de exemplu, conversaţia este un discurs specializat, dar nu este de specialitate).

Vom urmări, în demersul nostru, definirea şi descrierea discursului *specializat*, funcţionarea discursului născut din practica didactică, pe care îl considerăm un discurs *de specialitate*, în acelaşi timp *foarte specializat*. Ne-am propus să adoptăm termenul de *practică didactică* pentru a desemna noţiunea care să includă şi *specializarea* şi *specificitatea*.

[18] Charles Morris, *Signs, Language and Behaviour*, 1946, retipărit în: *Writings on the General Theory of Signs by Charles Morris*, Mouton, The Hague, Paris, 1971, p. 205; *apud* Daniela Rovenţa - Frumuşani, *op. cit.*, p. 28; Petru Ioan, *Logică şi filosofie. Restanţe, radiografii, retrospective*, Institutul European, Iaşi, 1996, p. 132

3. 2. DISCURS DIDACTIC ŞI DISCURS AL DIDACTICII

Discursul didactic [19] are în vedere, pe de o parte, prescrierea unui *„bon usage"* al oricărui gen normativ, iar pe de altă parte, un alt fel de recomandări, de data aceasta de ordin metalingvistic.

Este vorba de faptul că nu se impune elevului numai o *practică corectă* a „limbii", dar i se cere şi să o practice corect într-un anume discurs gramatical. Un „elev bun" este nu acela care numai vorbeşte bine, ci acela care, pe structura limbii pe care a asimilat-o, poate gîndi bine şi poate alcătui noi aserţiuni corecte.

Toate caracteristicile discursului normativ considerat ca instrument de acreditare a unui *„bon usage"*, în discursul didactic se regăsesc dublate la nivel metalingvistic. De ce discursul normativ despre limbă, produs într-o situaţie şcolară, include această dimensiune metalingvistică ? Pentru ce este necesar ca „elevul" să-şi însuşească o terminologie, nişte categorii de gîndire, cînd se poate vorbi corect şi dacă nu ştii că *„le"* în *„le stade"* este articol, iar în *„je le vois"* este pronume ?

Alain Berrendonner [20] găseşte răspunsul în chiar raţiunea de a exista a *discursului normativ didactic* (*„D. N. D."*), pentru care recomandarea unei părţi din doctrina gramaticală se prezintă ca o condiţie *sine qua non* prealabilă, necesară pentru învăţarea unei practici corecte a limbii.

Discursul didactic prezintă aceleaşi caracteristici ca şi discursul normativ: pentru însuşirea corectă a limbii este necesară prescrierea unui model descriptiv al limbii. Această reprezentare noţională a sistemului va fi „principiul" din care decurge, „logic", practica dorită.

François Mariet [21] semnalează existenţa unui discurs al didacticii diferit de cel didactic. Primul este ţinut de specialiştii în didactica diferitelor domenii de specialitate. Termenul de *didactică* provine din limba greacă

---

[19] Alain Berrendonner, *Discours normatif* versus *discours didactique*, în „Études de linguistique appliquée", nr. 61, Didier Erudition, Paris, 1986, pp. 9 - 18

[20] Citîndu-l pe M. Restaud, *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française*, Paris, 1811

[21] François Mariet, *Constitution et évolution de discours du didactique du français langue etrangère*, în „Études de linguistique appliquée", nr. 61, Didier Erudition, Paris, 1986, p. 45

Scanned with OKEN Scanner

didaktikos < *didaskein* („a învăţa"). *Didactica*[22] vizează, deci, instruirea, predarea-învăţarea şi tot ce ţine de teoria şi metoda predării / învăţării.

În acelaşi dicţionar[23], este menţionat şi *„genul didactic"*, definit ca gen literar, în cadrul căruia autorul vrea să instruiască printr-o formă plăcută şi poetică. Noi considerăm că discursul didacticii este un discurs specializat, cînd interactiv (în practica didactică), cînd monologal, referindu-se la domeniile teoretice respective. Discursul didacticii se adresează, de obicei, unor profesori formatori care predau deja. Acest gen de discurs este şi de specialitate, deoarece el acoperă un anumit domeniu teoretic: geografie, matematică etc.

Dată fiind experienţa noastră, vom avea în vedere funcţionarea discursului didactic şi al didacticii limbii franceze ca limbă străină. Practica a demonstrat existenţa unui discurs al didacticii diferit de discursul didactic. *Discursul didacticii* este, în esenţă, *monologal*, funcţionînd, de fapt, în chip de *metadiscurs* despre învăţare, ca domeniu special, despre predare şi învăţare şi tot ce ţine de teoria şi de metoda predării / învăţării într-un anumit domeniu de specialitate.

Discursul didactic este un discurs dialogal concretizat în practica învăţării limbii (în cazul nostru, a învăţării limbii franceze ca limbă străină). Considerăm că o bună cunoaştere a funcţionării discursului didacticii contribuie, implicit, la optimizarea funcţionării discursului didactic.

DISCURSUL DIDACTICII – UN DISCURS INTERACTIV. Considerăm că didactica este un discurs specializat prin excelenţă interactiv, dat fiind faptul că orice discurs oral al formatorilor în didactica limbilor poate să apară sub diferite forme: ☞ *un curs magistral* (care respectă tradiţia universitară); ☞ *un curs mixt*, care – de obicei – combină transferul de cunoştinţe teoretice (sociologice, de exemplu) cu practica acestor cunoştinţe (*„savoir-faire"*), cum ar fi, de exemplu, angajarea unei discuţii pe marginea unei emisiuni televizate, sau analiza unui articol de presă; ☞ *un curs cu caracter conversaţional*, care solicită şi auditoriul şi în care eul profesorului este mai prezent (chiar dacă şi participanţii iau adesea cuvîntul), iar mărcile intertextualităţii sînt numeroase.

---

[22] Vezi *Le Petit Robert*, Les Dictionnaires „Le Robert", Paris, 1991, p. 537

[23] *Le Petit Robert*, Les Dictionnaires „Le Robert", Paris, 1991

Scanned with OKEN Scanner

Să ne oprim, pentru o primă justificare, la funcţionarea acestui din urmă tip de discurs didactic. Dacă vom considera că noţiunea de *discurs* se raportează la tot ce înseamnă exprimarea verbală a unui individ într-un cadru situaţional dat şi că *interacţiunea* cuprinde toate influenţele pe care acesta le poate suferi în raport cu comportamentul lingvistic sau nelingvistic al altui individ, atunci *conversaţia* se înscrie, prin definiţie, într-o *interacţiune verbală*. Este ceea ce presupune existenţa a cel puţin doi participanţi şi, în plus, a uneia sau mai multor contribuţii (sau intervenţii) ale acestora. În lucrări recente, cercetători interacţionişti, specialişti fie în sociologie, psihologie sau filosofie, fie în ştiinţele limbajului, au sesizat varietatea acestor discursuri şi au subliniat particularităţile interacţiunilor în contextul pluricultural al învăţării / predării, altfel denumite *situaţii de contact* [24]. Noi am adăuga faptul că obiectul şi unicitatea interacţiunii didactice sînt constituite de triunghiul *profesor-elev-cunoştinţe*. Această relaţie se opune fundamental schemelor lineare de tip *profesor-elev*.

Dacă discursul didactic este, în esenţă, monologal, putem considera didactica drept discurs specializat, prin excelenţă interactiv, care poate să apară sub diferite forme (sub forma unui curs magistral, a unui curs mixt, sau a unui curs cu caracter conversaţional).

De fapt, şi discursul didacticii, şi discursul didactic prezintă forme comune *de didacticitate*. S-o urmărim, în acest sens, pe Sophie Moirand [25]: *„o situaţie didactică pare, într-adevăr, că implică o orientare care depăşeşte difuzarea cunoştinţelor pînă la însuşirea de către destinatar a cunoştinţelor sau a deprinderilor transmise* [...] *şi*

---

[24] A se vedea: Actele Colocviului G. R. A. L., tematica *Acquisition d'une langue étrangère* din 1986 (Aix - en - Provence) pînă în 1993 (Saint - Etienne); revista „Encrages" (Jo Arditty, Paris VIII); revista AILE (C. Perdue, Paris VIII); F. François (coord.), *La communication inégale, heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Delachaux et Niestlé, 1990; C. Russier, Henriette Stoffel, Daniel Veronique (éditeurs), *Interaction en langue étrangère*, „Publications de l'Université de Provence", 1991; lucrările de la Neuchâtel, dintre care: Bernard Py, *Place des approches interactionistes dans l'étude des situations en contact et d'acquisition*, in Daniel Veronique, *Créolisation et acquisition des langues*, Aix - en - Provence, „Publications de l'Université de Provence", 1994, pp, 137 - 147, şi nr. 12 al revistei „LIDIL" (editată de Laboratorul de lingvistică didactică a limbilor străine şi materne, „LIDILEM"), Universitatea Stendhal, Grenoble III, 1995, tematica *L'interaction en action*

[25] Sophie Moirand, *Réformulation et didacticité*, in: *Les discours de transmission de connaissances*, „Papiers de travail du CEDISCOR", nr. 9, 1994, p. 47

Scanned with OKEN Scanner

pînă la evaluarea cuantificată a ceea ce a fost învăţat, constrîngere impusă, de altfel, de contractul didactic şi de cadrul instituţional însuşi". Aşadar, discursurile care comportă forme de didacticitate nu sînt toate discursuri didactice. Este cazul *mediilor*, incluzînd emisiunile şi articolele de popularizare a ştiinţei, ca discursuri strict-informative şi care nu manifestă nici o intenţie de a-l face pe celălalt mai competent.

Această punte de legătură, *didacticitatea*, ce caracterizează cele două discursuri, poate fi studiată pe trei planuri: ☞ (1) planul *situaţional*, ce permite definirea didacticităţii ca situaţie de comunicare în care unul dintre locutori deţine cunoştinţe superioare cunoştinţelor celuilalt, cunoştinţe pe care este obligat, sau doreşte să le transmită celuilalt; ☞ (2) planul *formal*, asigurînd didacticitatea prin manifestările sale lingvistice; ☞ (3) planul *funcţional*, urmărind stabilirea intenţiei pragmatice în text [26].

Să luăm exemplul unei emisiuni de popularizare a ştiinţei difuzată la televiziune. În acest caz, schimbul verbal dintre moderator („*M*") şi cel care expune conţinutul ştiinţific („*V*") se înscrie într-un contract de vorbire [27] admis explicit de către cei doi. Mai există, însă, şi destinatarul comun al celor doi, publicul („*P*"). Contractul de vorbire dintre public şi „*M*", respectiv „*V*" este unul tacit, din moment ce „*P*" este absent fizic. Dubla interlocuţie apare doar în materialitatea discursului şi se traduce prin „strategii specifice la nivel discursiv". La nivelul enunţului, „*P*" nu apare decît rar, în părţile discursului în care „*M*" se exprimă în „*je*" (la începutul şi la sfîrşitul emisiunii: „*je vous propose un sujet ...*". „*P*" apare în „*nous*", care-l plasează alături de „*M*" în relaţia cu „*V*" („*si vous nous parlez de la maladie du siècle*"). „*P*" mai apare, de asemenea, sub forma lui „*on*", cînd nu desemnează lumea ştiinţifică, ci face trimitere la „*M*" şi „*P*" separat („*si vous nous parlez de la maladie du siècle, on oublie les autres ennuis*"). Cîteodată, „*P*" este numit în discurs, fiind actualizat în lexic (prin formulări de tipul „*notre public ...*", „*les gens ...*", „*certains ...*" etc.).

---

[26] Sophie Moirand, *La présence de l'autre comme manifestation discursive d'une intention de didacticité*, în „Cahiers de Linguistique et des Sciences du Langage", Université de Lausanne, 1992

[27] Cf.: Patrick Charaudeau, *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique. Théorie et pratique*, Éditions „Hachette", Paris, 1983

Scanned with OKEN Scanner

În discursul didactic, reprezentarea pe care şi-o face profesorul referitor la elevi este foarte precisă, pe cînd în situaţiile în care destinatarul este absent, doar moderatorul, prin discursul său, poate să dea o reprezentare despre public celui ce expune conţinutul ştiinţific. Ajutîndu-l pe „*V*" să-şi facă o imagine despre public, „*M*" facilitează transmiterea cunoştinţelor. În afara acestor mărci, însă, didacticitatea se manifestă şi prin altele, explicite, specifice discursului didactic: principiul progresivităţii manifestate în organizarea conţinutului discursului, principiul simplificării realizat prin explicaţie şi prin punerea în evidenţă (nu lingvistică, ci discursivă, specifică discursului moderatorului) etc. Putem adăuga, la aceste forme de didacticitate a discursului de popularizare a ştiinţei, prezenţa procedeelor de *stimulare*, care provin dintr-o grijă pedagogică pe care o adoptă moderatorul, pentru ca el şi publicul să apară în faţa celui care expune conţinutul ştiinţific în postura unui „elev bun".

În numărul 43 al publicaţiei pariziene „Langages", Algirdas - Julien Greimas este de părere că *„ceea ce caracterizează discursul didactic este competenţialitatea, sau atingerea competenţei"*.

Autorul franco-estonian foloseşte acest termen „barbar" cu reticenţe, dar el are meritul de a descrie perfect operaţia de creştere dorită şi programată a competenţei care este, explicit, didactică.

Competenţa ne permite să deosebim didactica de alte discursuri persuasive. Discursul politic, de exemplu, nu este numai persuasiv, deoarece, în momentul în care cetăţeanul devine mai competent în acest domeniu, atunci discursul politic este şi didactic.

Păstrînd limitele, putem spune că orice discurs produce efecte de didacticitate, mai mult sau mai puţin pertinente.

Vom urmări, în cele ce urmează, realizarea interacţiunii didactice (discurs didactic şi discurs al didacticii) pe cele trei planuri amintite: planul situaţiilor de comunicare, planul structurii interne şi externe a interacţiunilor în general, respectiv planul construirii relaţiilor interpersonale (adică planul funcţional, sau pragmatic).

Scanned with OKEN Scanner

4. STRUCTURA EXTERNĂ A INTERACȚIUNILOR. CADRUL EXTERIOR AL INTERACȚIUNILOR VERBALE

INTERACȚIONISMUL ÎN ORIZONT LINGVISTIC. Se pune întrebarea în ce măsură punctul de vedere interacțional afectează lingvistica.

Noțiunile-cheie în această problemă de reconfigurare epistemică sînt cele de *limbă* și de *sistem*. Într-adevăr, conceptul de *limbă* și, deci, *lingvistica*, se pot extinde la *discurs* (sau chiar la *text*), dar cu condiția de a lăsa deoparte fenomenele situaționale sau relaționale.

Studiul acestor factori de percepție, de memorie și de dezvoltare, culturali sau sociali, care ar putea să determine producțiile lingvistice, este exterior lingvisticii. Totuși, faptul că Erving Goffman, Jürgen Habermas sau Francis Jacques scriu despre limbaj, ne face să deducem că există o sociologie, respectiv o filosofie a limbajului, așa cum există o sociologie a educației, sau o filosofie a medicinii.

Așadar, există o multitudine de puncte de vedere din care poate fi studiată „limba" și, deci, o multitudine de discipline care sînt cunoscute sub numele de „științe ale limbajului". Fără îndoială, interacționiștii sînt unii dintre cei ce răspund acestor cerințe de interdisciplinaritate.

Orice discurs, chiar și cel științific, nu poate să se dezvolte independent de cele anterioare lui sau de cele care îi sînt contemporane.

Dacă Ferdinand de Saussure definește limba ca pe o instituție socială care se impune individului din exterior, dacă Noam Chomsky pledează pentru non-pertinența fenomenelor sociale, dacă unele curente exclud subiectul vorbitor din activitatea langajieră, *interacționiștii* au în vedere modul în care *indivizi concreți* intră în contact în *situații concrete* și interacționează pentru a-și atinge *obiectivele concrete* propuse. Nu există mesaj care să poată fi interpretat în afara situației de interlocuție.

Interacționiștii opun mesajului transparent preexistent comunicării (și care doar trebuie transmis) co-responsabilitatea interactanților în construirea sensului. Astfel, interacțiunea verbală trebuie să fie percepută sub chipul unei negocieri permanente a sensului.

Scanned with OKEN Scanner

Jean - Blaise Grize [1] propune o structurare a comunicării din punct de vedere interactiv (spre deosebire de schema clasică, în care este redusă comunicarea la operațiile de codificare și de decodificare).

Schema logicianului elvețian are în vedere faptul că: ☞ (1) pozițiile ocupate de locutor și de interlocutor sînt interschimbabile și, respectiv, obligatoriu-cumulate; nu poți fi emițător (*A*) fără a fi mai întîi receptor, și nici receptor (*B*) fără a fi în poziția de emițător; ☞ (2) producerea unui discurs în *A* constă în construirea unor imagini lingvistice despre sine și despre interlocutor, despre tema sau despre obiectul discursului; ☞ (3) producerea în *A* și reconstruirea în *B* – numite de Jean - Blaise Grize *schematizări* – se fac în funcție de finalitățile personale ale interlocutorilor, dar și de finalitățile oficiale pe care le poate avea o astfel de *întîlnire* [2], de reprezentările pe care interlocutorii și le fac despre ei înșiși, despre ceilalți, despre obiectul discursului, despre situația de interlocuție și despre relația dintre aceste elemente, respectiv de preconstruitul cultural, adică despre cunoștințele enciclopedice și așteptările referitoare la desfășurarea interacțiunii. Aceste așteptări presupun capacitatea participanților de a analiza situația de comunicare ținînd cont de spațiul și timpul întîlnirii, de caracterul ei prestabilit, ritualizat, de numărul și tipul participanților.

LINGVISTUL INTERACȚIONIST preferă frazelor inventate, izolate de context, datele din „teren". El cercetează mai ales modul în care discursul se construiește și modul în care dinamica discursului duce la reinterpretări și reclasificări. Interacționistul are o cunoaștere intuitivă a fenomenelor socio-lingvistice, care îi permite să se imagineze în locul participanților, iar interpretarea sa se bazează pe diverse criterii: cercetarea atentă a formelor utilizate (lingvistice, dar și paralingvistice, gestuale, kinezice etc.), modul în care aceste forme sînt reluate sau nu de autorul lor sau de partenerii săi, reacțiile pe care le provoacă aceste forme la partenerii interacțiunii și felul în care interacțiunea este dusă la bun sfîrșit.

Adesea, cercetătorul poate adopta punctul de vedere al participanților, dar își poate permite și o distanță față de ceea ce cercetează. El poate

---

[1] Jean - Blaise Grize, *Logique et langage*, Ophrys, Paris, 1990, pp. 29 - 32

[2] A se vedea: Jo Arditty et Marie Thérèse Vasseur, *Interaction et langue etrangère*, în: „Langages", no. 134, Paris, 1999, p. 4

Scanned with OKEN Scanner

reveni oricînd asupra elementelor *corpus*-ului ales (sau avut în vedere). Se întîmplă aşa pentru că, trebuie să recunoaştem, este vorba de o prelevare de eşantioane, pentru că întotdeauna ai acces la momente particulare ale unei interacţiuni şi pentru că, de obicei, datele sînt alese, dacă nu imaginate, pregătite şi preformate de cercetător [3].

Fie că lingvistul se sprijină, în demersul său, pe un chestionar, fie că se supune unui protocol de experimentare sau unor principii de observare participativă, prezenţa sa şi a mijloacelor cu ajutorul cărora studiază fac parte din ansamblul elementelor situaţiei observate şi influenţează interacţiunea în curs de desfăşurare. Chiar cînd anchetatorul nu este prezent în situaţia de comunicare respectivă, faptul că această situaţie a fost aleasă ca obiect de studiu ne dă o idee privitoare la imaginea pe care ne-am făcut-o despre acest obiect de cercetare.

Cînd obiectul de studiu este practica unei limbi străine, devine mai tentantă alegerea exemplelor de decalaj, sau de deviere faţă de limba standard, chiar dacă, uneori, formele acuzate ca fiind „greşite" se regăsesc în vorbirea unor nativi. Atunci, *aloglotul tipic* este definit prin lacunele unui sistem lingvistic instabil. Ca o consecinţă, ezitările, autocorectări

P:	*– Alors, euh, nous sommes au Crédit Agricole ... à la Banque Agricole ... est une banque ... vous comprenez Banque Agricole.*
E₁:	*– Oui ...*
P:	*– Agricole, vous savez ce que c'est agricole ?*
E₂:	*– Banque, mais agricole.*
P:	*– Agricole, non ... l'agricole c'est l'ensemble ... des personnes qui travaillent ... euh ... dans l'agriculture ... C'est - à - dire les paysans ... paysans ... vous connaissez ...* ţăran
E₁:	*– Ah, oui, oui ...*
P:	*– Très bien, continuons ...*

11°. Exemplu de construire a sensului de către un locutor nativ (profesorul) şi un interlocutor non-nativ (elevul)

[3] Lorenza Mondada, *Pour une linguistique interactionnelle*, „A. R. B. A.", nr. 8, 1988, pp. 113 - 128

Scanned with OKEN Scanner

le, schimbările de registru sau de limbă vor fi considerate ca deficiențe ale competenței lingvistice, în loc să fie analizate ca niște fenomene firești de adaptare la discurs, ca fenomene care ajută la construirea discursului, respectiv a sensului și conotațiilor acestuia.

În secvența franțuzească reprodusă în tabelul (11°), de la pagina precedentă, „*P*" (profesorul) are inițiativa unei explicații care ajută la progresia discursului [4]. În acest exemplu, se gestionează neînțelegerea termenului „agricol" în favoarea progresiei discursului, fapt ce arată că fiecare limbă (fie limbă-sursă, fie limbă-țintă) trebuie să participe la limpezirea celeilalte. Orice eroare poate fi trăită ca o greșeală inteligentă și exploatată în folosul obiectivelor propuse.

Devine evident, în acest caz, faptul că practica și învățarea unei limbi străine nu sînt posibile fără parteneri. Ne interesează mai puțin caracteristicile unuia dintre parteneri și mai mult colaborarea dintre cei doi.

4.1. SITUAȚIA DE COMUNICARE

Am văzut că „situația de discurs" sau „cadrul comunicativ" determină producerea și interpretarea enunțurilor cu ajutorul unui ansamblu de reguli care se aplică pe un eșantion, sau un corpus semiotic eterogen (avem în vedere unități verbale, paraverbale, și nonverbale).

Multă vreme, noțiunile *situație de discurs*, respectiv *cadru comunicativ* au fost marginalizate de lingviști și, cîteodată, folosite ca echivalente cu noțiunea de *context*. Danielle André - Larochebouvy [5] afirmă foarte categoric că *„este indispensabil să păstrăm termenul* context *pentru elementele lingvistice conform etimologiei sale"*. Catherine Kerbrat - Orecchioni consideră [6] „contextul" ca fiind *„mediul extralingvistic al enunțului"*, în opoziție cu cotextul *lingvistic* al acestuia.

---

[4] Elisabeth Gülich, *Pour une ethnométhodologie linguistique*, în: *Le discours: représentations et interprétations*, Presses Universitaires de Nancy, 1990, p. 96

[5] Danielle André - Larochebouvy, *Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*, „Didier", Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français, Paris, 1984, p. 50

[6] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *Les interactions verbales*, vol. I, Éditions „Armand Colin", Paris, 1990, p. 76

Scanned with OKEN Scanner

Considerăm *contextul* ca ceva care înglobează toate elementele verbale, adică nu numai enunţurile care preced sau urmează unui anume element, sau unei părţi a interacţiunii, ci ca ceva care înglobează în ansamblul său interacţiunea dintre *verbal* şi *non-verbal*, aşa cum este ea inserată între timpul T_0 şi T_2 (dacă T_1 este momentul derulării ei).

Claude Germain defineşte *situaţia de comunicare* ca fiind ansamblul faptelor cunoscute de fiecare dintre participanţi în fiecare moment al *„procesului verbal"* [7]. Spunem *proces verbal*, pentru că schimbul verbal este dinamic şi pentru că *actul semic* poate fi lingvistic sau non-lingvistic (respectiv kinezic) sau, cel mai adesea, combinat (de exemplu, *„mmm ..."* însoţit de clătinarea capului, dubitativ sau interogativ).

Să considerăm, aşadar, situaţia de comunicare drept ansamblul „datelor" care ajută schimbul verbal prin economie verbală, prin cunoştinţele comune care îndepărtează ambiguităţile, prin constrîngerile pe care le impune atît din punct de vedere lingvistic, cît şi social.

După unii autori, trebuie luate în considerare patru tipuri de „situaţii" [8] ale comunicării: ☞ (1) situaţia de origine *fizică*, determinată de faptele ce provin din *realitatea fizică*, spaţio-temporală, fapte cunoscute şi de locutor, şi de interlocutor; ☞ (2) o situaţie determinată de elemente de natură *ne-fizică*, ce provin din cunoştinţele de cultură generală ale participanţilor la schimbul de mesaje (cunoştinţe de natură geografică, istorică, socială, culturală, antropologică etc.); ☞ (3) o situaţie generată de anumite *mişcări corporale*, adică situaţie kinezică, corporală şi mimică; ☞ (4) situaţia *de origine contextuală*, în condiţiile în care contextul este alcătuit din unităţi lingvistice sau marcatori formali.

La o analiză mai atentă a celor patru tipuri de constituenţi ai situaţiei de comunicare propuse de Claude Germain, se observă că este foarte greu de decis ce aparţine situaţiei fizice şi ce aparţine situaţiei ne-fizice.

Să luăm exemplul unei situaţii de comunicare în clasă: profesorul se adresează unui elev: *„continuă să citeşti lecţia ... dă-mi caietul !"*.

Clasa, cu tot ce se află în interior, face parte din situaţia fizică, dar acest lucru nu justifică economia de cuvinte *„dă-mi caietul !"*, în loc

---

[7] Claude Germain, *La notion de situation en linguistique*, Éditions de l'Université de Ottawa; *apud*: Danielle André - Larochebouvy, *op. cit.*, p. 51

[8] Claude Germain, *loc. cit.*, p. 35

Scanned with OKEN Scanner

de *„între timp eu voi corecta caietul tău de teme"*, economie care rezultă dintr-o situaţie nefizică – din cunoştinţele comune ale profesorului şi elevului căruia i se adresează.

Pentru a elimina, măcar parţial, ambiguităţile, ar trebui să ne interesăm care este cota fiecăruia dintre tipurile de situaţie prin definiţie necunoscută, în înţelegerea unei interacţiuni. Este foarte greu de determinat cota acestora, pentru că fiecare interacţiune verbală este un caz particular, iar competenţa noastră de membri ai unei comunităţi sociale şi lingvistice ne face capabili să înţelegem sau să ghicim un mare număr de componente ale „situaţiei", atunci cînd deţinem doar o parte din ele.

Am putea, aşadar, să reconsiderăm cele spuse de Claude Germain şi să reducem numărul situaţiilor de comunicare la două [9].

Un prim tip ar fi constituit de situaţia de comunicare ale cărei componente pot fi descrise din punct de vedere obiectiv: situaţia fizică (cadrul interacţiunii, locul, momentul etc.), situaţia kinezică (gesturi, mimică etc.) şi, respectiv, situaţia contextuală.

Al doilea tip luat în considerare este constituit din situaţia de comunicare ai cărei constituenţi nu pot fi descrişi obiectiv. Este vorba de ceea ce fiecare crede că ştie despre celălalt, de statutul fiecăruia, de rolul sau de relaţiile de rol între participanţi. În situaţii care constrîng, sau în locurile publice, rolurile şi relaţiile de rol sînt instituţionalizate, spre deosebire de situaţiile particulare, care nu constrîng şi în care elementele psihologice ale situaţiei ne-fizice au rolul dominant.

Să ne referim, însă, la cîteva aspecte ale situaţiei didactice. Aceasta constă într-o modelare a mediului înconjurător (sau a cadrului de învăţare), ea existînd de fiecare dată cînd putem caracteriza o situaţie de învăţare. Mai multe tipuri de situaţii pot să apară: ☞ (a) activitatea care echivalează cu practica elevului bazată pe un model implicit; ☞ (b) formularea, sau activarea modelului explicit; ☞ (c) validarea, sau activarea mecanismelor de probă; ☞ (d) instituţionalizarea (cunoştinţele devin o referinţă culturală). Există şi o situaţie a-didactică, în care intenţia de *a preda* nu este vizibilă pentru elevi. Învăţarea provoacă elevului

[9] Danielle - André Larochebouvy, *Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*, C. R. E. D. I. F., „Didier", Paris, 1984, p. 50

Scanned with OKEN Scanner

deprinderi proiectate, plasîndu-l în situaţii adecvate cărora el le va răspunde spontan, prin adaptare. Sîntem într-o situaţie didactică de fiecare dată cînd putem caracteriza o intenţie de a preda cunoştinţe de către un profesor unui elev şi cînd mecanismele social-definite sînt instituite pentru acest lucru. Situaţia a-didactică se referă la intenţia ascunsă de a preda / învăţa. Elevul construieşte propriile-i cunoştinţe, încercînd să găsească o soluţie; el se află în confruntare cu colegii săi.

În opinia lui Guy Brousseau, situaţiile didactice sînt construcţii teoretice [10]. Pentru observator, situaţia didactică este *„modelarea mediului în care se află un jucător, situaţia de acţiune, de învăţare sau de predare pentru elev, cadrul de predare pentru profesor"*.

Putem considera că „situaţiile" rezultă din întrebarea: *„care sînt intervalele de timp minime care permit descoperirea sensului intrinsec a ceea ce se petrece într-o oră de clasă?"*. Aceste intervale nu pot fi deduse *a priori* din timpul-limită conceput de profesor pentru a-şi construi cursul sau pentru a îndruma activităţile elevului.

Pentru a fi capabili să dăm un sens activităţilor diferiţilor „actori", să observăm cu atenţie ce s-a întîmplat înainte şi după momentul iniţial. Obţinem, astfel, „situaţii" pe care le putem califica drept elementare şi care ne permit, printr-un fel de joc de construire, să descriem, sau să dăm un sens situaţiilor a-didactice sau didactice mai ample.

Totuşi, aceste situaţii nu descriu *tot* ceea ce se petrece în timpul orei de clasă: întrebările didactice puse constituie un fel de filtru care nu reţine decît evenimentele pertinente pentru teoria folosită.

În cadrul teoriei pe care o forjează, Guy Brousseau abordează situaţiile prin „jocuri" [11]: *„modelarea unei situaţii de învăţare constă în a produce un joc specific despre cunoştinţe între subsisteme: sistemul educativ, sistemul elev, mediu etc."*.

Autorul la care ne referim [12] precizează că o „situaţie" este o asociere interacţiune-joc-jucător-cunoştinţe. În acest fel, s-au diferenţiat mai

---

[10] Guy Brousseau, *Le contrat didactique: le milieu*, în: „R. D. M.", vol. 9, nr. 3, „La Pensée Sauvage" Éditions, Grenoble, 1990, pp. 309 - 336

[11] *Idem*, *Etudes en didactique des mathématiques*, I. R. E. M., Université de Bordeaux, vol. I, 1987, p. 43

[12] *Idem*, *Le contrat didactique*, în: *loc. cit.*, p. 315

Scanned with OKEN Scanner

multe tipuri de *situații*: de *acțiune*, de *formulare*, de *validare*, de *instituționalizare* și așa mai departe. Situațiile au devenit, cu timpul, mijloace folosite atît pentru conceperea, cît și pentru analiza secvențelor de învățare, în cadrul ingineriei didactice. Situațiile didactice caracteristice mediului școlar conțin, în mod obligatoriu, o intenție de supunere a elevului. Această supunere poate lua mai multe forme și chiar poate să fie disimulată în cadrul situațiilor a-didactice. Iată, însă, că ieșind din lumea școlară, subiectul este confruntat cu un mediu *a priori* lipsit de intenții didactice în ceea ce-l privește pe elev. Situațiile cu care acesta se confruntă pot fi calificate drept „ne-didactice".

Obiectivul final al învățării este ca elevul să poată face să funcționeze aceste cunoștințe, în situații în care profesorul va fi dispărut.

4.2. RELAȚIA DINTRE SOCIAL ȘI INDIVIDUAL ÎN PLANUL COMUNICĂRII

Dezvoltarea analizei discursului și a gramaticilor textuale, dar și integrarea progresivă a teoriilor pragmatice (precum lingvistica enunțării și teoria actelor de limbaj) în aria lingvisticii au dat naștere *lingvisticii interacționiste*. Ce-i drept, *lingvistica enunțării* și *teoria actelor ilocuționare* nu au integrat interlocutorul ca actor al schimbului comunicativ.

Enunțarea în aceste teorii rămîne, în esență, monologală. Trebuia, deci, ca limbajul să fie înscris într-un context efectiv dialogal.

Astfel, au apărut teorii foarte diverse, de la *individualismul metodologic*, la *concepția hiperconceptualizantă* despre om.

Cu teoria *etno-metodologică*, ne aflăm cam la mijlocul distanței dintre cele două extreme pomenite. Pe de o parte, socialul este conceput ca rezultat al acțiunilor efectuate de către subiecți, iar pe de altă parte, acțiunea subiecților este o activitate conjugată și coordonată, care scapă (cel puțin parțial) voinței și conștiinței individuale: *„vorbirea este o activitate socială care are loc între mai multe persoane"* [13].

Actul de vorbire implică, în mod obligatoriu, nu numai o *alocuție*, ci și o *interlocuție*, sau un schimb de cuvinte, vorbirea fiind de natură

[13] Erving Goffman, *Les rites de l'interaction*, Minuit, Paris, 1974, pp. 12 - 16

Scanned with OKEN Scanner

interlocutivă [14]. Cum remarcă Christian Baylon şi Xavier Mignot, *„adevărata substanţă a limbii nu este constituită dintr-un sistem abstract de forme lingvistice, de enunţarea monologal-izolată, ori de actul fiziologic al producerii sale, ci de fenomenul social al interacţiunii verbale, realizată prin enunţare şi enunţuri. Interacţiunea verbală constituie, astfel, realitatea fundamentală a limbii"* [15].

Interacţiunea este un loc unde se construieşte socialul, respectiv reprezentările şi raportul de locuri dintre interactanţi. Orice comportament modifică datele interacţiunii. Aşadar, într-o interacţiune, totul se rejoacă, chiar dacă s-ar părea că totul este prestabilit.

Subiectul se construieşte pe măsură ce se construieşte ordinea socială. Fiecare subiect se află constant în situaţia de a confrunta reprezentări dobîndite anterior cu reprezentări pe care le generează funcţionarea schimbului comunicativ. Astfel, oricare ar fi rolurile şi locurile pe care le ocupă *a priori*, interacţiunea permite fiecăruia dintre subiecţi să se situeze într-un spaţiu care nu era neapărat previzibil.

4.3. CONCEPTUL DE „STATUT" ŞI CEL DE „ROL"

Conceptul de *statut* este definit ca un ansamblu de poziţii sociale asumate de subiect (precum sex, vîrstă, meserie, poziţie socială, religioasă, politică etc.), poziţii care constituie tot atîtea atribute sociale.

Un individ nu ar putea avea decît o singură *poziţie statutară* în acelaşi timp (de exemplu aceea de tată, de medic, de fiu, de profesor etc.).

Se face, însă, distincţia între un statut *actual* şi altul *latent* (astfel, medicul, în cabinetul său, are un statut actual, însă el este şi soţ, şi tată, şi prieten, avînd, deci, şi un statut latent).

Anumite *status*-uri sînt „instituţionalizate", în măsura în care sînt anterioare desfăşurării interacţiunii (aşa se întîmplă, de exemplu, în cazul statutului de profesor, al celui de avocat, al celui de vînzător etc.).

Activarea lor poate contribui la definirea naturii interacţiunii (precum cea de consultaţie, de întreţinere, de tranzacţie etc.).

---

[14] Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1963

[15] Christian Baylon, Xavier Mignot, *La communication*, „Nathan", Paris, 1994, p. 207

Scanned with OKEN Scanner

François Flahault [16] vorbeşte de poziţiile statutare în termeni de *locuri*, mai precis de *raporturi de locuri*. Cînd vorbim, ocupăm unul sau mai multe roluri determinate şi, inevitabil, ne încadrăm în anumite „locuri" (tată - copil, profesor - elev, medic - pacient etc.).

Raportul de locuri exprimă, mai mult sau mai puţin conştient, poziţia ce se vrea a fi ocupată de unul dintre interactanţii dinscursivi în relaţie şi, în acelaşi timp, defineşte corelativ locul celuilalt. Precizarea acestor poziţii se face prin modurile de verbalizare, prin atitudini şi gesturi, prin canale paraverbale, prin postură şi prin dispoziţia proxemică.

„Rolul" desemnează totalitatea modelelor culturale asociate cu un statut dat. El însumează atitudinile, valorile şi comportamentele pe care societatea le atribuie unei persoane şi tuturor persoanelor care au acest statut. Fiind un comportament explicit, *rolul* este aspectul dinamic al *statutului*. Se disting roluri *instituţionalizate* în relaţie cu una dintre poziţiile instituţionalizate ale statutului (tată, medic, adult etc.) şi roluri *ocazionale* (numite şi interacţionale), care nu au o relaţie directă cu o poziţie socială oficială, ci cu o funcţie „interactivă" determinată (sfătuitor, înţelept, seducător etc.). Dihotomia acestor noţiuni nu este categorică.

Nu poate fi vorba de „rol" sau de „poziţie", dacă analizăm activitatea unuia dintre participanţii la interacţiune. Nu poate exista rolul de profesor, decît actualizînd şi rolul de elev. Este vorba deci, mai degrabă, de *raporturi de roluri* şi *raporturi de locuri*, decît de *roluri* şi de *locuri*. Raportul de locuri care permite exprimarea rolurilor în dinamica lor constituie un concept fundamental în analiza acţiunii verbale.

Subiectul nu se poate individualiza, decît socializîndu-se. Această socializare se realizează prin adoptarea rolurilor. *„Conceptul de* adopţie de rol *permite să înţelegem individualitatea ca un proces de socializare şi, în acelaşi timp, socializarea ca individualizare"* [17].

Individul nu reacţionează în funcţie de situaţia obiectivă pe care o înfruntă, ci pornind de la reprezentarea pe care şi-o face el despre această situaţie. Interesul pentru o analiză a categoriilor *subiect* şi *social* constă în faptul că interacţiunea verbală este locul articulării acestora.

---

[16] François Flahault, *La parole intermédiaire*, „Seuil", Paris, 1978

[17] Jürgen Habermas, *Théorie de l'agir conversationnel*, „Fayard", Paris, 1987, p. 487

Scanned with OKEN Scanner

În măsura în care subiectul şi socialul rezultă din interacţiune, aceste categorii preformate se reactualizează şi se modifică prin funcţionarea lor. Înţelegem, astfel, că interacţiunea este locul unde se construiesc şi se reconstruiesc, la nesfîrşit, subiecţii şi socialul [18].

4.4. PARTICIPANŢII LA INTERACŢIUNE

Orice interacţiune discursivă, verbală sau nu, este rezultanta prezenţei a două sau a mai multor persoane, numite *participanţi*, care devin *parteneri*, sau *(inter)locutori*, chiar dacă cantitatea şi volumul replicilor sînt diferite pentru fiecare. Unul dintre parteneri este ales de către celălalt (*locutorul* !), în calitate de *alocutar* – prin direcţia privirii, sau chiar printr-un termen de adresare. Dar cine are dreptul să vorbească şi în ce împrejurări ? Este clar că nici un individ sănătos psihic nu opreşte un necunoscut pe stradă şi începe o conversaţie.

Există reguli mai mult sau mai puţin rigide care controlează posibilităţile membrilor unei comunităţi de a intra în interacţiune. Danielle André - Larochebouvy [19] consideră că un membru al unei comunităţi poate întîlni patru tipuri de interlocutori, după cum urmează.

Un prim tip este *interlocutorul de drept*, care desemnează un participant căruia i se poate adresa cuvîntul în orice împrejurare, chiar dacă acesta nu este dispus să intre în jocul interacţiunii (se au în vedere: membru al familiei, persoane din anturajul intim al cuiva şi aşa mai departe).

Unui al doilea tip îi aparţine *interlocutorul legitim*, un participant căruia i se adresează cuvîntul doar într-o situaţie dată şi numai dacă acesta vrea să converseze. Pentru cel solicitat este greu să se sustragă schimbului interacţional, dar există anumite reguli strategice ale conversaţiei, sau reguli de bună credinţă (înnăscute, sau dobîndite), care îl ajută să depăşească cu bine acest impas şi să-şi îndeplinească obligaţiile de „alocutar".

De al treilea tip ţine *interlocutorul autorizat*, cel căruia i se adresează cuvîntul în împrejurări precise, determinate de anumite nevoi, sau de o situaţie deosebită. Interlocutorul autorizat este cel investit cu funcţii

---

[18] Christian Baylon, Xavier Mignot, *op. cit.*, p. 207

[19] Danielle André - Larochebouvy, *op. cit.*, p. 31

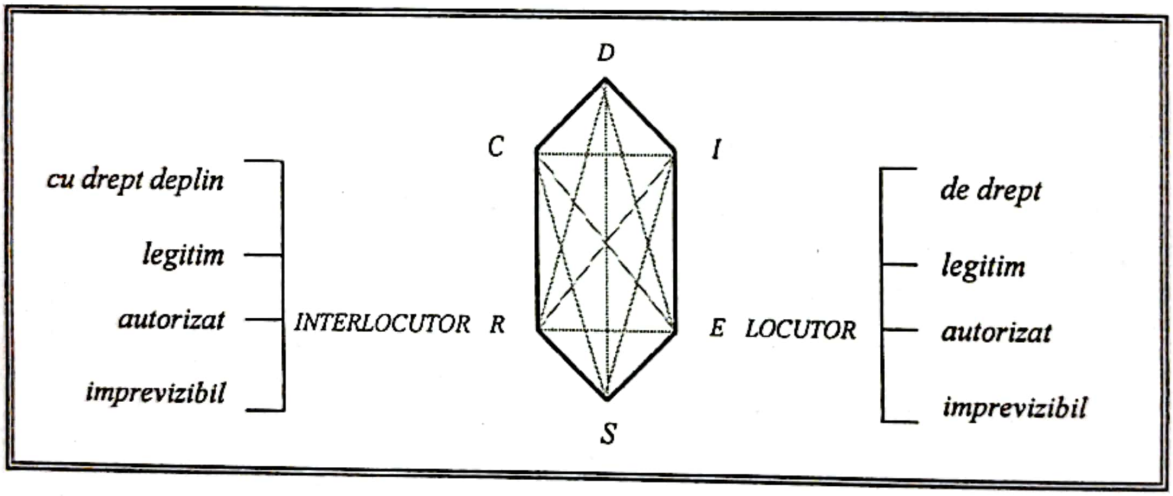
Scanned with OKEN Scanner

sociale care îi conferă un statut universal într-o comunitate dată (cum ar fi, de exemplu, agentul de poliţie căruia i se cere o informaţie).

În sfîrşit, al patrulea tip, *interlocutorul improbabil*, este un participant necunoscut şi care poate rămîne aşa sau, în anumite circumstanţe, se poate transforma într-un interlocutor autorizat.

Reutilizînd această clasificare preluată de la Danielle André - Larochebouvy, am putea imagina o axă graduală, sau o scară a locutorilor, după cum urmează, conform fazelor interacţiunii [20]: ☞ (1) locutorul cu drept deplin (*A*), care are iniţiativa interacţiunii; ☞ (2) locutorul legitim (*B*), care este introdus oficial de *A* ca succesor al său; ☞ (3) locutorul autorizat; ☞ (4) locutorul improbabil, acesta, la fel ca şi precedentul, apărînd pe parcursul desfăşurării interacţiunii.

Cu ajutorul axei graduale, pe care o putem transpune în hexada situaţiilor de comunicare [21], definim schema participativă a interacţiunii.



12°. Tipuri de agenţi ai comunicării subsumate modelului hexadic al situaţiilor discursive

FORMATUL DE PRODUCERE ŞI CEL DE RECEPTARE. Tipul de interacţiune discursivă de care ne ocupăm este un tip special (didactic) cu mai mulţi participanţi, numit de unii specialişti *plurilog*, sau *interacţiu-*

[20] Agnès Witko - Commeau, *Du trilogue dans le polylogue*, în: Catherine Kerbrat - Orecchioni et C. Plantin (éds.), *Le trilogue*, Université de Lyon 2, Centre de Recherches Scientifiques, Lyon, 1995, p. 291

[21] Petru Ioan, *Educaţie şi creaţie în perspectiva unei logici situaţionale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1995, p. 77. În dezarticularea paradigmei în atenţie, aşa cum este ea definită de autorul citat, intervin nu mai puţin de 20 de triade semiotice, dintre care 8 angajează emitentul, 8 includ receptorul, iar 4 antrenează ambii agenţi personali.

Scanned with OKEN Scanner

ne cu plurilocutori. În orice caz, analiza şi schematizarea acestui tip de interacţiune discursivă se poate face cu ajutorul modelului triadic, perfect aplicabil interacţiunii didactice, de vreme ce sîntem în prezenţa a trei instanţe: două individuale şi una colectivă: *„conversţia triadică este fundamental diferită de conversaţia diadică, în timp ce conversaţia în patru se reduce la structuri diadice"* [22].

Citîndu-l pe M. Speier [23], Catherine Kerbrat - Orecchioni apreciază că *„dincolo de trei sau patru participanţi, grupul conversaţional are tendinţa de a se scinda în sub-grupuri"* [24].

T. Caplow [25] consideră, de asemenea, interacţiunea socială ca fiind prin excelenţă triadică, ca multe alte modele din culturi, care sînt construite pe o schemă ternară: *filosofia dialectică* (de la Heraclit, la Hegel şi la Marx), *semiotica* (cu renumitele sale triunghiuri ale semnificaţiei), respectiv *psihanaliza* (bazată şi ea pe diverse triade).

Clasificarea locutorilor are un rol fundamental în descrierea comunicării exolingve şi a dimensiunii interacţionale a însuşirii limbilor, atît din punct de vedere metodologic, cît şi raportat la obiectele teoretice.

Comunicarea exolingvă a fost descrisă ca o interacţiune marcată de o asimetrie a competenţelor lingvistice şi comunicaţionale, între un locutor nativ (sau de limba maternă – limba I) şi un locutor non-nativ (de limbă străină – limba a II - a, sau aloglotul).

Fără îndoială, aceste denumiri sînt cît se poate de relative: de exemplu, limba dominantă a unui individ, care-i defineşte identitatea la un moment dat, nu este obligatoriu limba maternă (poate fi cea a ţării în care locuieşte, sau cea a unui alt membru al comunităţii familiale sau sociale). Tot astfel, limba a doua nu este obligatoriu o limbă *străină* (ea poate face parte din aria lingvistică familiară locutorului).

De asemenea, un locutor poate învăţa mai multe limbi în acelaşi timp şi atunci nu putem stabili o ierarhie, iar uneori nu nativii sînt cei care stăpînesc cel mai bine şi îmbogăţesc sau perfecţionează o anumită limbă.

---

[22] Danielle André - Larochebouvy, *op. cit.*, p. 47

[23] M. Speier este citat de Catherine Kerbrat - Orecchioni în *Les interactions verbales*, vol. I, 1990, p. 87

[24] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *loc. cit.*

[25] T. Caplow, *Deux contre un. Les coalitions dans les triades*, E. S. F., Paris, 1984, p. 15

Scanned with OKEN Scanner

Bilingvismul este un fenomen care se referă la faptul că o societate nu folosește doar o singură limbă (un exemplu în acest sens este Belgia). *Bilingualitatea* trimite la cunoașterea și folosirea de către un individ a mai mult de o limbă străină. Acest fenomen se manifestă pe mai multe planuri: al competenței, al organizării cognitive, al vîrstei de învățare, al statutului limbilor, respectiv al apartenenței și identității culturale a individului. În ultimul timp, la noi, unul dintre factorii cei mai importanți care determină învățarea unei limbi străine este motivația.

Tipul de motivație putem să ni-l imaginăm pe o axă pe care la un capăt se află motivația *integrativă* (care implică dorința de a se integra într-un grup care vorbește o limbă străină – „L_2" – pentru contactul cu oamenii din acest grup și cultura acestora), iar la celălalt capăt se află motivația *instrumentală* (care implică dorința de învățare a unei limbi străine – „L_2" – pentru motive practice, cum ar fi acela de a obține o slujbă). Gradul de motivație influențează în mod direct învățarea.

Numeroase studii despre comunicarea exolingvă pun în evidență procedee utilizate de nativi pentru facilitarea înțelegerii, dar și procedee de solicitare din partea non-nativilor [26].

Comunicarea exolingvă are caracteristici evidențiate de faptul că temele tratate sînt mai restrînse, mai predictibile și mai discontinui decît în conversația între nativi. Aceste teme de comunicare sînt inițiate de nativi, mai rar de non-nativi. În general, nativii sînt cei care structurează conversația. Adesea, termenul de *non-nativ* este folosit pentru cel de *subiect* (sau „beneficiar") *al învățării*. Este greu de demonstrat pertinența ultimului termen, dacă nu urmărim cu atenție cum se desfășoară procesul de învățare (sau de însușire de cunoștințe), în cadrul unei interacțiuni (sau în cel al unei situații de contact).

Să urmărim două aspecte pe care le prezintă situația de care ne ocupăm: ☞ (a) stabilirea diferențelor dintre *strategiile de comunicare* și

[26] A se vedea Jean Luc Alber, Bernard Py, *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation*, în vol. *Etudes de linguistique appliquée*, nr. 61, Didier, Paris, 1986, pp. 78 – 81; Jean - François De Pietro, Marinette Matthey, Bernard Py, *Acquisition et contrat didactique: les secvences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue*, în: D. Weil, H. Fugier (éds.): *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Université des Sciences Humaines et Université „Louis Pasteur", Strasbourg, pp. 99 - 124

strategiile de învățare, pe de o parte, și modul în care se face trecerea de la o strategie de comunicare care permite înțelegerea locală a *topic*-ului, la o strategie de învățare (sau însușire) prin care se dobîndesc, pe termen lung, formele lingvistice generalizabile la alte contexte, pe de altă parte [27]; ☞ (b) manifestarea *„secvențelor potențial-achiziționabile"*, descrise de Jean - François De Pietro, Marinette Matthey și Bernard Py [28].

Secvența potențial-achiziționabilă (pe scurt: *„S. P. A."*) reprezintă *enunțul* locutorului non-nativ, care a utilizat mijloacele inter-limbii sale proprii; intervine nativul, care îl corectează și, în acest moment, non-nativul poate sau nu să-și însușească acest enunț.

Secvențele potențial-achiziționabile sînt construite, de obicei, în trei etape: ☞ (a) apariția unui obstacol; ☞ (b) intervenția nativului (*„N"*), respectiv a profesorului; ☞ (c) reluarea de către non-nativ (*„NN"*), respectiv de către elev, a intervenției nativului (sau a profesorului).

În tabelul (13°), am oferit un exemplu de schimb în care non-nativul (*„NN"*) negociază cu nativul (*„N"*) returnarea unui obiect cumpărat anterior, pentru care nativul cere bonul de casă.

În exemplul dat, obiectivele celor doi interlocutori sînt divergente, iar atunci discursurile lor sînt plasate pe niveluri diferite. Non-nativul (*„NN"*) cere informații pe care nativul (*„N"*) nu le dă. Intervenția repetată a nativului (*„N"*) a făcut posibil ca non-nativul (*„NN"*) să înțeleagă ce i se cere și, ca urmare, s-a făcut înțeles de către nativ (*„N"*) prin intermediul limbii sale („– Ticket - ul ... e ... în *la pubelle* ...").

În legătură cu acest aspect, Marie Thérèse Vasseur este de părere că a cere forme lingvistice nu înseamnă și învățarea acestor forme. Altfel spus, se poate accepta că secvența potențial-achiziționabilă ține de aspectul exolingv al comunicării, iar nu direct de învățare.

În acest ultim caz, clasificarea pertinentă nu este cea de elev - profesor, ci aceea de non-nativ - nativ. Este numit „subiect al învățării" locutorul care consideră materialul lingvistic și comunicativ ca obiect de

---

[27] Pierre Bange, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Hatier, Didier, Paris, 1992

[28] Jean - François De Pietro, Marinette Matthey, Bernard Py, *Acquisitions et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue*, în: D. Weil, H. Fugier (éds.), „Actes du III e colloque régional de linguistique", Strassbourg, 1989, pp. 99 - 124; Marinette Matthey, *Analyse de l'interaction en situation de contact*, în vol.: *L'interaction en questions*, nr. 12, 1995, p. 118

Scanned with OKEN Scanner

N:	– *Bon, vous l'avez acheté ici, vous dites ?*
NN:	– *Oui.*
N:	– *Eh, vous avez le ticket ?*
NN:	– *Eh, non madame,* ticket-ul ... cum să spun ...
N:	– *Vous l'avez ou vous l'avez pas le ticket ?*
NN:	– *Oui,* dar ...
N:	– *Vous l'avez ?*
NN:	– *Non, non, mais ...*
N:	– *Alors, montrez - le - moi si vous avez le ticket.*
NN:	– Ticket - ul ... e ... în *la pubelle ...*

13°. Exemplu de secvență potențial-achiziționabilă între interlocutori de nivel lingvistic diferit

învățare (sau însușire) și care mobilizează în acest scop facultățile sale de atenție, de memorare, de analiză și de generalizare.

Problema clasificării participanților la o interacțiune este, mai întîi, o problemă practică, menită a se rezolva în cadrul organizării interacțiunii discursive și care se stabilește după anumite criterii.

Selectarea pertinentă a participanților se poate face după mai multe criterii. Harvey Sacks vorbește de așa-numitele *dispozitive de clasificare*, articulate în *colecții de categorii* [29]. De exemplu, *rasa* este colecția care comportă categoriile neagră, albă, galbenă etc. Același autor consideră că, pentru selectarea interactanților, ar fi suficientă doar o singură categorie, deoarece importantă este nu cantitatea datelor referențiale, ci pertinența lor pentru activitatea în desfășurare și pentru context.

Este vorba de *regula economiei*, care intervine și reglează interacțiunea, alături de *regula compatibilității*, conform căreia, dacă un membru al unei colectivități a fost clasificat după anumite categorii ale

[29] Harvey Sacks, *On the Analyzability of Stories by Children*, în: J. Gumperz and D. Hymes (eds), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Holt, New York, 1972, pp. 325 - 342

colecției și ceilalți membri ai colectivității pot fi clasificați recurgînd la categoriile aceleiași colecții (naționalitate, etnie, rasă, cultură, limbă, vîrstă, sex, profesie, religie etc.), sau chiar după criterii *ad-hoc* (de exemplu *Directorul-care-avea-telefon-mobil*).

Pentru participanții la o interacțiune care comportă, din punct de vedere exterior, o „limbă străină", descrierile categoriale sînt multiple.

Clasificarea locutorilor se poate face, în acest caz, mai ales prin ordonarea *formelor lingvistice* pe care actanții respectivi le folosesc ca aparținînd unei limbi sau alteia, ca fiind „opace", sau „transparente", respectiv „familiare", sau „străine" [30].

Orientarea spre o anumită categorie nu este obligatoriu tematizată (sau denumită), ci ea se poate manifesta prin alte mijloace [31].

În tabelele ce urmează, oferim, în acest sens, două exemple de selectare a locutorului non-nativ pe baza criteriului numelui.

În primul exemplu, numele, iar nu aparența fizică sau pronunția, a fost criteriul categoriei *„locutor de altă limbă"*, iar în al doilea exemplu,

1. M: *alors / voilà Elena*
2. F: *Fabia / enchantée*
3. *(rires)*
4. E: *moi je m'appelle / Elena*
5. F: *voilà moi mon nom / je m'appelle Fabia ...*
6. M: *ça ç'est un nom: tyPIQue / ça aussi /.. alors Fabia elle va venir de temps en temps*
7. *peut-être euh / à nos leçons / hein /, parce que*
8. F: *... écouter*
9. M: *ouais / elle va venir écouter / parce qu'elle fait: /, un travail à l'université: / elle s'intéresse aux enfants:. Qui ont une autre langue \. tu vois / alors euh tu fais: / on on travaille comme d'habitude /, hein d'accord /*

14°. Un prim exemplu de selectare a locutorului non-nativ pe baza criteriului numelui (unde „M" este profesoara Elenei, „F" este o studentă străină – nativă –, iar „E" este o studentă non-nativă)

[30] Pentru că nu dispunem de înregistrări pe viu ale unor conversații exolingve, am folosit pentru ilustrarea teoriei noastre exemple din jurnale, din reviste de specialitate etc., precum și exemple neautentice, fabricate *ad hoc*.

[31] Harvey Sacks, *op. cit.*, p. 27

1. E: *moi j-euh moi j-euh j'ai dix ans / faire onze ans pour deux, de novembre*
2. M: *le deux novembre tu auras onze ans ‹le deux novembre ((bas))›*
3. F: *ah c'est bientôt alors*
4. M: *alors tu dis pas je FAIS dix ans \ j'aurai dix ans \ j'aurai dix ans le deux novembre \... ouais tout ça on a un petit peu vu hein \ .. c'est la première approche / savoir ça c'est qui: / se présenter /*

15°. Un al doilea exemplu de selectare a locutorului non-nativ, prin cumulul mai multor criterii

orientarea spre o anumită categorie include nu numai participanții, dar și activitatea în desfășurare: interacțiunea este percepută mai întîi ca o activitate informală, iar apoi este reconsiderată ca provenind dintr-o activitate cu conținut școlar, și anume aceea de exercițiu de prezentare.

Prin urmare, pe de o parte, clasificarea interlocutorilor poate fi legată de clasificarea activităților în desfășurare, iar pe de altă parte, categoriile spre care se orientează participanții pot fi denumite (sau tematizate) direct sau nu. În orice caz, apartenența la o categorie sau alta depinde de modul în care este reprezentată (sau făcută vizibilă) și recognoscibilă interacțiunea discursivă *prin* și *pentru* participanți.

Procedeele de clasificare permit participanților să-și identifice partenerii, respectiv să facă înțelese activitățile și situațiile.

Aceste clasificări intervin în practicile specifice tuturor palierelor vieții profesionale sau instituționale din fiecare zi.

NUMĂRUL PARTICIPANȚILOR. Teoretic vorbind, numărul participanților într-o interacțiune este nelimitat. Totuși, cel puțin din două motive, numărul participanților este limitat: ☞ (1) în primul rînd, interlocutorii trebuie să-și audă vocea unul celuilalt, spațiul interacțiunii nefiind același o dată pentru totdeauna, ci depinzînd de acustica locului unde ea se desfășoară și de zgomotul existent; ☞ (2) în al doilea rînd, în acest spațiu, comunicarea are loc doar dacă fiecare participant ia cuvîntul rînd pe rînd, pentru că o conversație generală este, practic, imposibilă, ținînd cont de zgomotul provocat de luările de cuvînt care interferează.

În literatura de specialitate, tipul de interacțiune cel mai frecvent este cel în doi sau trei interlocutori. Este părerea pe care o exprimă Danielle André Larochebouvy, după care *„tipul de conversație, de de-*

parte cel mai frecvent, implică doi sau trei participanţi. Un grup de cinci se împarte în trei şi doi, patru participanţi se împart în două grupuri de cîte doi sau un grup de trei şi un martor" [32].

În interacţiunea discursivă dualǎ, cel mai mic schimb este reprezentativ pentru schema participativă a interacţiunii. Aceasta pentru că fiecare participant ia cuvîntul, rînd pe rînd, conform sistemului alternanţei, pus în evidenţă – într-o lucrare de referinţă majoră – de către Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff şi Gail Jefferson [33].

MODELUL DIADIC. Autorii citaţi consideră că activitatea într-o interacţiune dualǎ este bazată pe principiul *alternanţei*, participanţii supunîndu-se unui sistem de drepturi şi îndatoriri: ☞ locutorul de drept (L_1, sau *current speaker*) are dreptul de a păstra cuvîntul un anumit timp şi datoria să-l dea următorului, la un moment dat; ☞ locutorul potenţial (L_2, sau *next speaker*) trebuie să lase cuvîntul lui L_1 şi să-l asculte; are dreptul să ceară cuvîntul şi datoria de a-l lua cînd L_1 i-l cedează.

Un astfel de sistem al *alternanţei duale* se caracterizează prin cîteva proprietăţi remarcabile [34]: ☞ (1) funcţia de locutor (L_1) trebuie să fie ocupată succesiv de participanţi (în interacţiunea dualǎ, trebuie avut în vedere echilibrul lungimii luărilor de cuvînt, precum şi echilibrul focalizării discursului, centrarea acestuia trebuind să se facă succesiv pe L_1 şi pe L_2); ☞ (2) o singură persoană vorbeşte într-un anume timp (adică în acelaşi timp); se pot întîmpla şi cazuri de *silocuţie* într-o interacţiune (mai ales în cele spontane), dar care au, în general, o durată foarte scurtă; ☞ (3) *„există totdeauna o persoană care vorbeşte"*, fapt care înseamnă că timpul afectat interacţiunii este ocupat de vorbire, iar pauzele care separă luările de cuvînt sînt reduse la minimum.

Din cele prezentate, rezultă că funcţionarea generală a sistemului alternanţei este o ilustrare clară a mecanismelor de inter-sincronizare şi a caracterului cooperativ al dinamicii interacţionale.

---

32 Danielle André - Larochebouvy, *op. cit.*, p. 41

33 Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff and Gail Jefferson, *A Simplest Systematics for the Organization of Turn - taking in Conversation*, 1974, *apud*: Catherine Kerbrat - Orecchioni et C. Plantin (éds.), *Le trilogue*, Presses Universitaires de Lyon, 1995, p. 29; Véronique Traverso, *Gestion des échanges dans la conversation à trois participants*, în *loc. cit.*

34 Catherine Kerbrat - Orecchioni, *Les interactions verbales*, tome I, 1990, p. 60

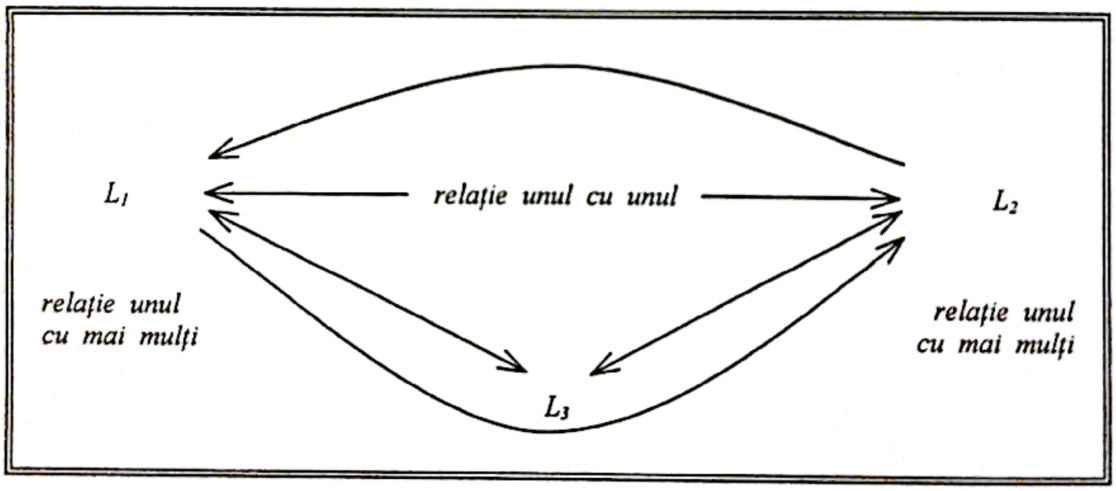
Scanned with OKEN Scanner

(a)	$L_1 \longrightarrow L_2$	(L_3, destinatar indirect)
(b)	$L_1 \longrightarrow L_3$	(L_2, destinatar indirect)
(c)	$L_1 \longrightarrow L_2$ şi L_3	(adresare colectivă)

16°. Modelul triadic al interacţiunii verbale, propus de Catherine Kerbrat - Orecchioni

MODELUL TRIADIC. Erving Goffman [35] apreciază că dacă non-locutorul corespunde alocutarului în cazul dialogului (cu anumite mici excepţii de discurs autoadresat produs în prezenţa unui martor), în cadrul trialogului, acest *non-locutor* poate avea statutul unui *destinatar direct* (sau *alocutar*), respectiv al unui *destinatar indirect*.

Între cei trei participanţi ai unui trialog se pot constitui trei scheme participative (sau alocutive), scheme care pot fi reprezentate ca în graful din figura (17°), în care sînt plasate cele trei instanţe enunţiative.



17°. Scheme participative între agenţii situaţiilor de trialog

Relaţia globală $L_1 - L_2 - L_3$ corespunde unei relaţii pluriorientate, după cum se poate urmări în figura de mai sus.

Modelul triadic poate fi aplicat tuturor interacţiunilor în care intervin mai mulţi interactanţi, deci în cazul situaţiilor de comunicare între plu-

[35] Erving Goffman, *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1981, pp. 129, 144 (trad. în franceză: *Façons de parler*, Minuit, Paris, 1987)

ri-locutori. Reprezentarea grafică are o geometrie variabilă, care permite formarea de alianțe noi între instanțele enunțiative, alianțe cînd e vorba de interese comune și depărtări cînd există dezacorduri între ele.

Aceste modificări ale distanțelor dintre actanți au ca efect materializarea raporturilor de forță dintre cele trei instanțe. Determinarea acestor scheme nu este chiar așa de simplă. Ea se sprijină pe *indicii de alocuție* (pe baza cărora se identifică destinatarul direct).

Indicii de alocuție pot fi de natură *verbală* (sau metacomunicativă, precum *„dumneavoastră mă adresez, elevi"*, sau un pronume de persoana a doua, însoțit de un apelativ), legați de conținutul enunțului care poate să-l privească mai direct pe un interactant sau pe altul, respectiv de natură *non-verbală*, cum ar fi orientarea capului, direcția privirii (criteriul direcției privirii este discutabil, deoarece privirea poate „aluneca" de la o persoană la alta în timpul aceluiași enunț).

Intervine, adesea, o discordanță între *alocutarul aparent*, determinat cu privirea, și *destinatarul real*, fenomen denumit în literatura de specialitate ca *trop comunicațional*, sau ca fenomen de *„triangulație"*, așa cum preferă să se exprime J. - D. Urbain [36].

În concluzie, am putea considera schemele participative ca fiind variabile, căci frontierele dintre interactanți nu sînt fixe.

Statutul participanților la interacțiune se modifică, de asemenea, în cursul desfășurării ei: un destinatar secundar poate deveni principal, sau invers, și chiar o relație binară poate deveni ternară și invers.

Indiferent de statut, orice destinatar are rolul său, deloc neglijabil, în desfășurarea interacțiunii. Chiar și destinatarii „indirecți" au importanța lor, majoră cîteodată, cum este cazul interacțiunilor instituționale de care ne ocupăm (precum interacțiunea didactică, cea specifică mediilor de comunicare în masă etc.). De asemenea, oricare ar fi statutul *receptorilor*, aceștia nu dispun de aceeași „istorie conversațională", ceea ce face ca instanța de receptare să fie esențialmente eterogenă și, prin urmare, locutorul va trebui să gestioneze această eterogenitate [37].

---

[36] J. - D. Urbain, *Idéologues et Polylogues: Pour une sémiotique de l'énonciation*, „Nouveaux Actes Sémiotiques", 14, 1991, pp. 1 - 56

[37] Reamintim că „istoria conversațională" este o noțiune folosită de Sanda Golopenția Eretescu (în 1985) și preluată de Catherine Kerbrat - Orecchioni (*Les interactions*

STATUSUL PARTICIPANȚILOR. S-a preferat termenul de *status*, în locul celui de *statut*, deoarece ultimul dintre ei a căpătat, pe de o parte, o puternică conotație juridică, iar pe de altă parte, a ajuns să fie folosit și cu sensul de „poziție socială". *Status*-ul unui interactant este o sumă a pozițiilor sociale ocupate de acesta (sex, meserie, poziție familială, religioasă, politică etc.) și a rolurilor atașate acestor poziții.

O poziție și un rol există doar în raport cu un sistem de referință dat, în cazul nostru societatea căreia indivizii îi aparțin.

Cine ocupă o poziție socială (aleasă sau nu) trebuie să-și asume și rolul aferent acestei poziții. Este foarte importantă noțiunea de *rol* pentru derularea interacțiunii. Rolurile interactanților și relațiile între roluri determină tipul de formule alese pentru realizarea ritualurilor și pentru punerea în practică a regulilor conversației. În timpul unei interacțiuni discursive, o singură poziție se manifestă, adică un interactant nu poate *actualiza* decît un singur statut, celelalte fiind în stare latentă.

Rolurile sînt ierarhizate după niște criterii recunoscute de comunitate, iar procesul de socializare a individului este un proces de învățare a rolurilor. Rezumînd, rolul are două aspecte: unul *socializat*, pentru care atitudinile și manifestările lingvistice sînt dominate de reguli implicite sau explicite cunoscute și recunoscute de întreaga comunitate, iar cel de-al doilea aspect este cel *individual*, caracterizat prin interpretarea participantului în limitele regulilor autorizate. Rolurile unui individ reprezintă o potențialitate, iar ele nu pot fi studiate decît atunci cînd individul își asumă rolul într-o situație de comunicare în prezența partenerilor.

Vom lua un exemplu de interacțiune verbală, în care raportul de locuri corespunde unei poziționări reciproce la nivel de micro-analiză.

În replica (1), „E_1" își asumă locul de *interviewer* (fără ca acest loc să fie instituționalizat, el necorespunzînd unei poziții sociale recunoscute). Acesta își convoacă partenerul („E_2") la locul corelativ de intervievat, sau de „informator", însă „E_2" nu este obligat să accepte să ocupe

verbales, vol. I, 1990, p. 218), care o definește ca pe un ansamblu ordonat de interacțiuni care au loc între doi sau mai mulți subiecți, acest ansamblu putînd să fie vid (sau nul) în momentul începerii interacțiunii. Așa este, de exemplu, suma conversațiilor dintr-o familie, sau dintre personajele unei piese de teatru. Ca urmare a acestor fenomene, se remarcă instaurarea unei anumite relații între auditori (relație susținută de privirile schimbate, în general scurte și cu semnificații diferite: înțelegere, perplexitate etc.).

1	E_1:	– *Alors je vais te poser une question: qu'est - ce que tu penses de la musique actuelle ?*
2	E_2:	– *Quelle musique ?*
3	E_1:	– *Eh bien, de la musique actuelle, c'est à dire de la musique pop, dance, hip - hop, tu en sais plus que moi.*
4	E_2:	– *Tu crois qu'il y a quelque difference entre ces types de musique ?*
5	E_1:	– *Oui.*
6	E_2:	– *Et qu'il y a une guerre musique ancienne - musique moderne ?*
7	E_1:	– *Oui, oui ...*

18°. Exemplu de interacţiune verbală în care raportul de locuri corespunde unei poziţionări reciproce

acest loc. În această fază, „E_1" are rolul dominant, care este contestat, însă, în replica (2) de „E_2", în momentul în care acesta din urmă îi cere lui „E_1" să-şi explice intenţiile („*quelle musique ?*").

În replica a treia, „E_1" este obligat să explice ce ar fi putut implica întrebarea sa din prima replică. Modul în care răspunde ne face să credem că nu-i convine faptul că trebuie să se justifice plasîndu-se, astfel, într-o poziţie inferioară. Prin intervenţia lui „E_2" din replica (2), raportul de locuri pe care „E_1" intenţionase să-l impună prin replica (1) este răsturnat. Începînd cu replicile (4) şi (5), „E_2" confirmă că înţelege să-şi rezerve iniţiativa discursivă şi, în acest caz, „E_1" îşi limitează intervenţiile la simple replici de *feed-back*, a căror funcţie este aceea de a lăsa partenerului iniţiativa discursivă şi luarea de cuvînt.

Observăm, aşadar, că la fiecare luare de cuvînt, respectiv la fiecare schimb, raportul de locuri se poate modifica.

4.5. CODUL

După modelul de-acum tradiţional al comunicării (trimiţînd la un *emiţător*, la un *receptor*, la un *canal* sau vehicul al comunicării, la un *cod*, la un *mesaj* şi la un *context*), *interacţiunea didactică* în cazul limbii franceze ca limbă străină predată în şcoală s-a inspirat şi a definit opo-

ziția dintre limba scrisă și cea vorbită, dintre exprimare și înțelegere, dintre activitatea emițătorului și cea a receptorului etc. [38].

Jean Luc Alber și Bernard Py remarcă faptul că modelul tradițional propune o schemă neconcludentă pentru didactica limbilor.

Autorii în atenție au în vedere noțiunile de *interculturalism*, de *intervorbire* și de *cooperare*, pe care le integrează în ideea de *exolingvism*, pentru o mai bună înțelegere a modului în care se desfășoară interacțiunea între un *aloglot* și un *nativ*. Situația de contact care se stabilește între cel care cunoaște limba străină și care dispune de anumite cunoștințe, care utilizează un anumit număr de presupoziții culturale și pragmatice, și un subiect al învățării ce nu stăpînește bine această limbă și nu împărtășește (în mod obligatoriu) cunoștințele și presupunerile celui dintîi a fost denumită *situație exolingvă*.

Am văzut că modelul tradițional al comunicării include componenta *cod*, altfel spus sistemul lingvistic care permite transmiterea mesajului. Acesta se supune cîtorva condiții pentru a-și îndeplini funcția: ☞ (1) codul aparține fiecăruia dintre cei doi participanți la interacțiune și el preexistă în totalitate instanței comunicative pe care o face posibilă; ☞ (2) fiecare participant este conștient de dubla apartenență a codului și știe că celălalt folosește același cod și mizează pe acest lucru.

Aceste condiții nu sînt satisfăcute întotdeauna. În cazul unei interacțiuni dintre un aloglot și un nativ, primul folosește un fel de *interlimbaj*, iar nu un același limbaj ca și nativul.

Diferențele dintre codul *nativului* și cel al *aloglotului* joacă un rol esențial în interacțiunea lor verbală. A-l neglija, ar însemna îndepărtarea a ceea ce este specific în acest tip de interacțiune, deoarece aloglotul ar fi asimilat unui nativ mai puțin înzestrat.

A doua condiție poate fi considerată ca derivată din „principiul cooperării" al lui Herbert Paul Grice. Acesta consideră comunicarea drept rezultat al unui efort de „cooperare", ce impune ca *„fiecare participant să recunoască în aceste schimburi (de cuvinte) pînă la un anumit punct, un scop comun sau un ansamblu de scopuri, sau cel puțin o*

---

[38] Jean Luc Alber, Bernard Py, *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation*, în „Etudes de linguistique appliquée", nr. 61, Paris, 1986, p. 79

direcție acceptată de toți. Acest scop sau această direcție pot să fie fixate de la început [...] *sau pot să apară în cursul schimbului*"[39].

Un asemenea efort de cooperare implică, fără îndoială, certitudinea că celălalt va utiliza același cod și că nu va da cuvintelor sensuri bizare sau neașteptate. Cînd este vorba de o interacțiune între un aloglot și un nativ, precum și în cazul interacțiunii didactice, diferențele dintre coduri dau naștere unor comportamente conversaționale particulare, a căror finalitate este de a reduce distanța dintre cele două coduri.

Preexistența codului asigură împărtășirea lui (respectiv utilizarea comună) de către cei doi participanți. A admite că fiecare poate *crea codul*[40] în cadrul uneia și aceleiași conversații este o amenințare potențială pentru construirea și perceperea corectă sensului.

Totuși, principiul *unicității codului*, al preexistenței sale în situația de comunicare și al accesului la cod în mod simetric simetric, ca unul ce este împărtășit de interactanți, este negat de o mare parte dintre cei care studiază comunicarea exolingvă[41]. Analiza acestor situații de contact arată că interlocutorii au la dispoziția lor diverse mijloace pentru a construi elementele codului în cursul interacțiunii.

Așa s-a născut noțiunea de *neocodificare* (sau *neocod*) opusă celei de *precodificare*[42], pentru a justifica „*le bricolage linguistique*" prin care se co-edifică mesajul în situație exolingvă.

Există o *mobilitate adaptivă*, care nu este independentă de principiile organizatoare ce guvernează global interacțiunile.

Acest tip de interacțiune exolingvă pare a fi determinat de o opoziție binară fundamentală: aceea dintre *interioritate* și *exterioritate*, ce caracterizează relația pe care fiecare o are cu sistemul de codificare considerat ca dominant în interacțiune. Este vorba de împărtășirea inegală a

---

[39] Herbert Paul Grice, *Logique et conversation*, în: „Communications", nr. 30, Paris, 1979, p. 60

[40] „Etudes de linguistique appliquée", nr. 61 (cu tema: *Discours didactique et didactique des langues*), Paris, 1986, p. 80

[41] La poziția lui Rémy Porquier, din 1979, se referă Jean Luc Alber și Bernard Py, în *loc. cit.*; de asemenea, în: *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation*, „Etudes de linguistique appliquée", nr. 61, Paris, 1986, p. 78

[42] Jean Luc Alber și Bernard Py, *loc. cit.*, p. 80

Scanned with OKEN Scanner

codului comunicativ, altfel spus, o asimetrie între interlocutori. Reuşita comunicării în situaţie de asimetrie lingvistică depinde de activitatea de „inteligibilizare", bazată pe cooperarea dintre interlocutori şi însoţită de o repartizare funcţională a sarcinilor între partenerul puternic din punct de vedere lingvistic şi partenerul slab din acest punct de vedere.

Interesantă este contradicţia care există aproape mereu între natura mai mult sau mai puţin exolingvă a oricărei interacţiuni şi convingerea participanţilor că totul se petrece într-un mod *endolingv*.

Din motivul semnalat, interacţiunea este situată pe axa dintre endolingv şi exolingv, undeva de-a lungul acesteia, deoarece este puţin probabil să existe interacţiune didactică total unilingvă sau total bilingvă. Se produc, adesea, în timpul interacţiunii, deplasări de la un pol la altul, deplasări care antrenează modificări în situaţia interactivă, dar şi în reprezentările pe care interactanţii şi le fac despre această situaţie nouă.

În exemplul următor, cei doi interlocutori contribuie, de-a lungul schimburilor, la definirea şi specificarea tipului interacţiunii. Ajutorul în formulare dat de profesor îl interpretăm ca fiind în raport cu fondul exolingv, cu faptul că elevul (non-nativ) are, în mare parte, responsabilitatea producerii unei dări de seamă (ce activitate desfăşoară, unde, cîte ore pe săptămînă etc.). Interacţiunea în atenţie aparţine atît tipului conversaţiei, cît şi tipului dării de seamă. În acest caz, producerea unei dări de seamă a putut să apară în sînul interacţiunii, în primul rînd deoarece conversaţia face posibil acest tip de secvenţă (adică tipul dării de seamă).

E:	*– Moi, je ... ai cinq heures d'informatique pendant la semaine.*
P:	*– Oui ...*
E:	*– Et ... ce sont ... le mardi, j'ai deux heures et on va dans un ... dans une ...*
P:	*– Un, un laboratoire.*
E:	*– Oui, oui, et écoute, apprenne ...*
P:	*– Apprennez, apprenons ...*
E:	*– Apprenons à travailler avec l'ordinateur.*

19°. Exemplu de interacţiune verbală în care interlocutorii contribuie la definirea tipului de interacţiune

Scanned with OKEN Scanner

ETEROGENITATEA CODULUI. Divergenţele dintre codul *aloglotului* şi cel al *nativului*, precum şi amploarea acestor nepotriviri au determinat apariţia – în literatura de specialitate – a două atitudini opuse.

Roman Jakobson [43] consideră că fiecare dintre interactanţi încearcă întotdeauna, voit sau nu, să-şi descopere un vocabular comun, *„fie pentru a place, fie pur şi simplu pentru a se face înţeles, fie, în sfîrşit, pentru a scăpa de el, foloseşte termenii destinatarului. Proprietatea privată în domeniul limbajului nu există: totul este socializat"*. Pentru autorul menţionat, există un *cod comun*, care ar fi cel al destinatarului şi pe care emiţătorul şi-l însuşeşte mimetic.

O altă atitudine, plasată pe linia unui solipsism radical, este iniţiată de Lewis Carroll, în opinia căruia *„orice scriitor are dreptul să atribuie sensul pe care-l vrea oricărui cuvînt sau oricărei expresii pe care doreşte s-o folosească"*. Această atitudine este, însă, atacată de Jean Mounin, pentru care *stabilitatea* şi *unitatea* limbii sînt proprietăţi esenţiale, care fac ca aceasta să rămînă un mijloc de comunicare între oameni. Adevărul pare a fi, ca întotdeauna, la mijloc.

Un anume *consens* asupra semnificaţiilor este stabilit, pentru a face posibilă înţelegerea, cel puţin *parţială*, a comunicării.

În acest fel, vom ajunge la cuvintele lui Humty Dumpty [44]: *„orice cuvînt vrea să spună ceea ce vreau eu să semnifice"* dar, în acelaşi timp *„orice cuvînt vrea să spună ceea ce el vrea să spună"*.

Disimetria între *producere* şi *recunoaştere*, respectiv diferenţa dintre sistemele lingvistice ale participanţilor au impus teoriei lingvistice analiza unor fenomene pînă nu de mult evitate şi considerate ca rateuri în comunicare [45]. Aşadar, ar trebui să considerăm comunicarea ca fiind bazată nu pe un *cod*, ci pe două *idiolecte* [46]. Mesajul se dedublează şi suferă schimbări în intervalul codificare-decodificare.

---

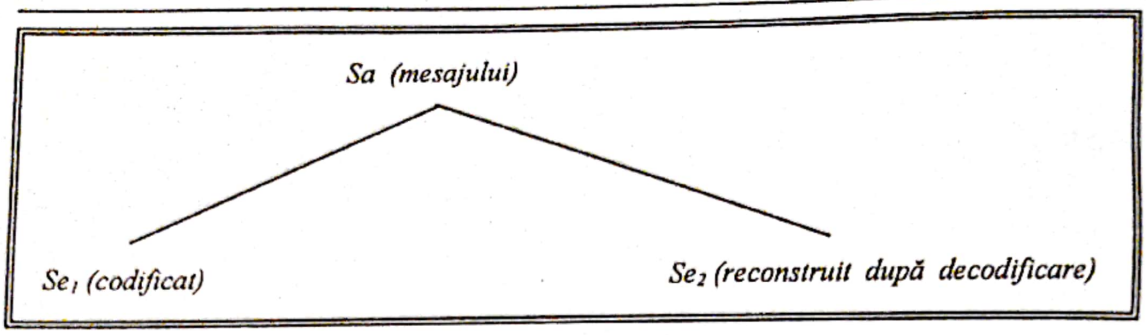
[43] Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Éditions „Minuit", Paris, 1963; nouvelle édition, „Points", Paris, 1968, p. 33

[44] Lewis Carroll, apendice la *La logique symbolique*, aprofundat de Catherine Kerbrat - Orecchioni, în: *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Éditions „Armand Colin", Paris, 1980, p. 14 - 15

[45] Catherine Fuchs et Pierre Le Goffic, *Initiation aux prblèmes des linguistiques contemporaines*, Éditions „Hachette", Paris, 1975, p. 122

[46] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *L'enonciation*, 1980, p. 16

Scanned with OKEN Scanner



20°. Schema comunicării pe intervalul codificare - decodificare

Codul se multiplică cu doi, dacă avem în vedere că există codul *emiţătorului* şi pe cel al *receptorului*, iar fiecare dintre cele două idiolecte (sau coduri) prezintă, la rîndul lor, două aspecte: pe cel al *producerii*, şi pe cel al *interpretării* (respectiv al *resemnificării*).

Cît priveşte *competenţa interpretativă*, aceasta include şi *competenţa productivă*, deoarece aptitudinile de codificare sînt mult mai restrînse decît cele de decodificare / decriptare.

Competenţa *interpretativă* şi cea *productivă* formează *competenţa unui subiect*, bazată pe totalitatea posibilităţilor sale lingvistice pe care le activează în producerea şi interpretarea mesajului.

PROCEDEELE DISCURSIVE sînt dezvoltate în situaţii de comunicare exolingvă (sau de contact). În comunicarea didactică, interactanţii dezvoltă spontan anumite procedee care asigură circulaţia informaţiei, chiar dacă anumiţi factori bruiază producerea sau receptarea mesajului.

Jean Luc Alber şi Bernard Py [47] propun pentru aceste procedee discursive (de producere şi receptare a mesajului) termenul *facilitare*, iar Jean Peytard le denumeşte operaţii de *alteraţie*, adică operaţii prin care interactantul transformă în *altul* discursul de origine [48].

Este de aşteptat ca *strategiile de alterare* să se ramifice în raport cu *reformularea* şi, respectiv, *transcodificarea*.

---

[47] Jean Luc Alber et Bernard Py, *Interlangue et conversation exolingue*, în: „Cahiers du département des langues et des sciences du langage", Université de Lausanne, 1985, pp. 30 - 47

[48] Jean Peytard, *De l'altération et de l'évaluation discursives*, în: *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, „Actes du Colloque en Sorbonne", Paris, sept. 1992, imprimé en Suisse, 1994, 1995 2 -ème édition, Peter Lang, Berne, 1995, p. 69

Reformularea are loc în limitele unui domeniu fără schimbarea codului, iar în cazul transcodificării se schimbă codul (de exemplu, oralul este transcodificat cînd agentul alterant îl transformă în scris sau în semne).

Fenomenul de *alterare* se produce în funcţie de *autoalterare*, cînd subiectul îşi transformă propriul mesaj, respectiv de *heteroalterare*, cînd operează asupra mesajului celuilalt. Unul dintre fenomenele la care specialiştii în domeniu fac trimitere este *simplificarea*.

O astfel de noţiune presupune existenţa unui grad zero, de la care o secvenţă discursivă poate fi apreciată ca simplă sau complexă.

Acest „grad zero" este, de obicei, perceput ca atare, sau implicit, fie de către unul din cei doi interactanţi, fie de către amîndoi.

În conversaţia *exolingvă*, se articulează mai multe discursuri, fiecare dintre ele cu grade diferite de simplitate sau complexitate.

Pe timpul desfăşurării conversaţiei exolingve, au loc deplasări continui pe axa simplu-complex, prin care aloglotul poate folosi un discurs mai complex pentru a-l apropia de al nativului, iar acesta din urmă îşi poate simplifica discursul pentru a-l face mai accesibil. A înţelege discursul nu înseamnă întotdeauna a simplifica.

Reformularea, de exemplu, multiplică informaţiile, dar exprimarea acestor informaţii nu se deosebeşte obligatoriu prin gradul lor de complexitate. Secvenţele simplificate (sau cele complexe) pot să apară alternativ la *nativ* şi la *aloglot*, dar şi succesiv, în aceeaşi secvenţă, fie a nativului, fie a aloglotului. Aceste operaţii de reluare, de reformulare, sau de ajustare a spuselor celuilalt şi ale celorlalţi după propriul discurs sînt însoţite de o evaluare neîncetată, nu sub forma unei judecăţi de valoare, ci de apreciere a *pertinenţei discursive*.

DISCURSUL ALTERIFICAT ÎN INTERACŢIUNEA DIDACTICĂ. Am încercat să exemplificăm heteroreformularea în domeniul mesajelor de natură lingvistică, luînd drept corpus *Gramatica şi practica limbii*[49].

Autorii marchează situaţia lingvisticii şi a semioticii la sfîrşitul anilor '70 din veacul trecut. Ei reformulează discursul teoretic şi practic despre gramatică, adresîndu-se unui public-ţintă de profesori pentru clasele

[49] M. Obadia, A. Rausch, Jean Luc Billon et Hubert Gaborieau, *Grammaire et pratique de la langue*, Hachette („Classiques"), Paris, 1979

a patra. Obiectivul demersului întreprins de către aceştia era de a iniţia acest public în problemele teoretice şi practice existente în domeniul limbii franceze contemporane, cu intenţia de a modifica relaţia educatorilor, a profesorilor şi a elevilor cu limba lor maternă.

Un alt text avut în vedere este *Initiation à la linguistique avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés* [50].

Autorii lucrării la care ne referim considerau că predarea şi învăţarea lingvisticii ca ştiinţă a comunicării era insuficientă din motive care ţineau de instituţia şcolară (precum neadaptarea programelor de învăţare şi de formare a profesorilor), însă şi din motive subiective.

După Christian Baylon şi Paul Fabre, lingviştii nu prea au analizat *didactica* disciplinei lor, adică delimitarea unui domeniu şi a unui parcurs de învăţare, a unei metode de prezentare şi exploatare, a unui limbaj descriptiv şi a unei strategii a activităţilor, toate acestea adecvat nevoilor unui public cultivat, dar profan în materie.

Ceea ce propun autorii de mai sus este o *didactică a ştiinţei limbajului*. Ei tratează într-un tot *învăţământul teoretic* cu *aplicaţiile*.

Ne-am referit la faptul că manualele pe care le-am consultat în elaborarea cercetării de faţă [51] prezintă, de exemplu, la sfîrşitul textelor, sinonime şi antonime, fără a-i introduce pe elevi în partea teoretică a acestora (cunoştinţe vizînd referinţa, denotaţia, conotaţia, sensul, semnificaţia, dihotomia dintre paradigmatic şi sintagmatic etc.)

ALTERARE ŞI EVALUARE ÎN SITUAŢIA DIDACTICĂ. În cele două cazuri de mai sus, se remarcă ambianţa discursivă în care sînt plasaţi profesorii şi elevii. Această ambianţă este cea a *instrucţiunilor oficiale* valabile pentru învăţămîntul francez. Ea transpare din terminologia utilizată şi de unii şi de alţii, pentru a analiza limba franceză.

Mai întîi, a fost necesară evaluarea distanţei care separă conceptele lingvistice de nomenclatura terminologică folosită.

---

[50] Christian Baylon şi Paul Fabre, *Initiation à la linguistique avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*, Nathan, Paris, 1975

[51] Aurora Botez, Mihai Ciurel, Felicia Mihai, *Limba franceză. Manual pentru anul al V - lea de studiu*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983; Marcel Saraş, *Limba franceză. Manual pentru clasa a XI - a*, anul al VII - lea de studiu, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1990; Dan Ion Nasta, *Limba franceză. Manual pentru anul IV de studiu*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1990

Scanned with OKEN Scanner

Apoi, a trebuit să fie alterat *discursul de origine*, pentru ca el să poată fi receptat şi, evident, pentru a putea fi utilizat.

Discursul de heteroreformulare a fost construit pe două niveluri: ☞ (a) la nivelul elementelor invariante (concepte şi micro-sisteme conceptuale ale tezelor lingvisticii); acest nivel nu poate fi alterat, în acest caz păstrîndu-se monosemia lor de origine; ☞ (b) la nivelul elementelor variabile (procedee de clarificare, de elucidare şi de prezentare a conceptelor şi a micro-sistemelor constituite într-un discurs nefixat de la început); agentul care reformulează îl adaptează la publicul căruia i se adresează. În acest moment şi la acest nivel, *alterarea* intervine în mod esenţial şi operează în mod fundamental.

Să luăm, de asemenea, exemplul *Gramaticii practice a limbii franceze,* datorate lui Marcel Saraş şi lui Mihai Ştefănescu [52]. La pagina 131, autorii tratează *„propoziţiile circumstanţiale de timp"* şi spun că: *„între propoziţia principală şi subordonata circumstanţială de timp (numită şi propoziţie temporală) se stabilesc în general trei feluri de raporturi: ☞ de simultaneitate (acţiunile celor două propoziţii se petrec în acelaşi timp); ☞ de anterioritate (acţiunea din subordonată o precede pe cea din principală); ☞ de posterioritate (acţiunea din subordonată este posterioară celei din principală)".*

În *Grammaire et pratique de la langue*, din care am citat mai sus, în capitolul „Relations temporelles dans la phrase complexe – La proposition circonstantielle" [53], autorii dau exemple de fraze temporale simultane, anterioare şi posterioare.

Urmează o serie de exerciţii în care elevii sînt invitaţi să construiască fraze complexe, după modelul celor date. La sfîrşitul problemei, autorii schiţează un „Tableau résumé du fonctionnement des subordonnées temporelles", prezentat în figura (21°).

Observăm că elementele invariante „anterioritate", „simultaneitate" şi „posterioritate", prezentate în manualul lui Marcel Saraş şi al lui Mihai Ştefănescu, nu pot fi alterate. În schimb, modul de prezentare a propoziţiilor subordonate este conceput în mod diferit.

---

[52] Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1976

[53] M. Obadia, A. Rausch, Jean Luc Billon, Hubert Gaborieau, *Grammaire et pratique de la langue*, Classiques, Hachette, Paris, 1979, p. 132

Scanned with OKEN Scanner

VERBUL PRINCIPALEI EXPRIMĂ UN EVENIMENT	*FOLOSIM ATUNCI:*	*VERBUL SUBORDONATEI ESTE LA MODUL:*
anterior	*„avant que", „jusqu'à ce que", „en attendant que"*	*conjunctiv*
simultan	*„pendant que", „tandis que", „alors que", „quand", „lorsque"*	*indicativ*
posterior	*„après que", „dès que", „depuis que"*	*indicativ*

21°. Funcționarea subordonatelor temporale în cazul limbii franceze

Procedura (exprimată în plan editorial) la care ne-am referit este folosită de fiecare profesor în clasa de limbă. A preda sau a-l învăța pe celălalt înseamnă a altera un discurs, respectiv a transforma în altul discursul de origine (sau sursă). Discursul didactic se află între două mase discursive: discursurile anterioare (acelea deja preconstruite) și discursurile contemporane (cele ambiante ale recepției).

A preda înseamnă a altera cu o anumită „încărcătură evaluativă" [54]. Este vorba de o dublă evaluare: pe de o parte, discursul care trebuie transmis (care trebuie bine ales pentru a fi „primit" în optime condiții), iar pe de altă parte, discursul celuilalt (care trebuie judecat, analizat și apreciat).

Alteritatea didactică funcționează în timp și în manieră progresivă. Ea propune achiziționarea ansamblului conceptual pe durata unei luni, a unui semestru, a unui an școlar sau chiar mai mult. Această progresie este însoțită de o *evaluare* continuă și insistentă a ceea ce a fost deja achiziționat (sau învățat) și a ceea ce rămîne de învățat. Evaluarea este prezentă cu aceeași pertinență și în discursul care se construiește în acest *continuum hic et nunc* al lecției, sau al cursului în clasă.

Grija pentru progresivitate în discursul didactic alterat se manifestă în organizarea conținutului ce revine profesorului. Acesta anunță subiectul temei, planul acesteia și subliniază caracterul progresiv și necesar: *„acum, înainte de a studia problema structurii sintactice* [...], *este necesar să aruncăm o privire asupra sintaxei tradiționale"*.

---

[54] Jean Peytard, *De l'évaluation et de l'altération des discours*, „Syntagmes", nr. 4, „Les Belles Lettres", Paris, 1992

Scanned with OKEN Scanner

Iată, acum, şi remarca cu care continuă Christian Baylon şi Paul Fabre [55], autorii manualului francez de *„iniţiere în lingvistică"* apărut la Paris, în 1975: *„sintaxa tradiţională este caracterizată printr-o favorizare a semanticii şi ea este nu atît un studiu al unităţilor folosite în enunţ, cît o explicare a raporturilor semantice adiacente acestui enunţ; într-adevăr, în termeni semantici, sînt date definiţiile funcţiilor (de exemplu: «subiectul desemnează fiinţa care face acţiunea»"*. Progresivitatea este evidentă prin readucerea în memoria elevilor a ceea ce ştiau deja despre sintaxă.

ALTERITATEA DISCURSULUI PRIN REPETIŢIE. Discursul *de alterare* are totdeauna în vedere ceea ce s-a formulat, deja, pentru a alimenta reformularea şi a ţine cont de evaluarea *profitului discursiv* [56] al publicului căruia îi este adresat. El anticipează în funcţie de finalitatea pe care şi-o propune. Alteritatea, am văzut, nu operează pe moment, ci în timp şi prin reluări succesive ale unei teme, sau ale unui concept, respectiv ale unei problematici. Prin această redundanţă discursivă, sînt multiplicate şi căile de receptare din partea publicului.

Vorbind despre public, *a preda* înseamnă a şti să te adresezi unei colectivităţi care, de fapt, este alcătuită din subiecte singulare, fiecare gestionîndu-şi propriul limbaj şi propriul capital interdiscursiv.

Cu cît profesorul îşi alterează discursul mai variat, cu atît este mai mult solicitată atenţia activă a publicului şi cu atît mai mult acesta este antrenat în dialogul cu profesorul (respectiv „educatorul" şi „instructorul"), prin întrebări, sugestii, idei şi aşa mai departe.

Discursul didactic devine cu atît mai accesibil, cu cît el se formează din mai multe discursuri manifestate prin repetiţie şi digresiune.

ALTERITATE* VERSUS *DIGRESIUNE. Digresiunea este alterarea care combină nivelurile de discurs diferit-situate.

Ca fenomen „situaţional", digresiunea caracterizează prin excelenţă discursul *didactic*; ea reprezintă arta de a deschide paranteze şi de

---

[55] Christian Baylon et Paul Fabre, *Initiation à la linguistique avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*, Éditions „Nathan", Paris, 1975, p. 105

[56] În franceză, în original: *„acquis discursif"*

a insera o propoziție (de exemplu o incidentă) într-o secvență discursivă, dar înseamnă, mai ales, arta de a nu pierde din vedere obiectivul propus (conceptul, noțiunea sau realitatea prezentate spre a fi înțelese).

Digresiunea este marcantă pentru discursul didactic, prin aceea că locutorul este atent (sau conștient) la cuvintele folosite și la prozodia modulată, dar mai ales prin faptul că el trebuie să fie foarte vigilent la punctul de plecare al digresiunii și la punctul de sosire.

Repetiția și digresiunea sînt doar două exemple de proceduri prin care se poate demonstra că *sensul* nu se instaurează pe parcursul unui itinerar unic, ci pe diferența dintre mai multe itinerare.

Sensul este depistat în acest mixaj de repetiții, digresiuni, reluări, reveniri și ocoliri. Sensul se structurează polifonic, iar *didacticitatea* unui discurs se află în *disponibilitatea sa polifonică.*

Am putea afirma, așadar, că sensul (sau nivelul semantic al discursului) poate fi cel mai bine stabilit nu prin *coerență*, ci prin *instabilitatea discursivă* materializată prin bucle succesive, reformulări (idei care au fost, deja, transmise, într-o altă exprimare), printr-o variantă expusă de-a lungul constituirii lui și așa mai departe.

Sensul se definește în intervalul *diferențelor discursive.* Simultan, are loc o evaluare continuă care apreciază enunțul anterior și finalitatea discursului. Evaluarea este dublu-orientată, retrospectiv și prospectiv, și are în vedere planurile lexical, prozodic și sintactic.

Sensul este de găsit mai degrabă în perioada în care „el se caută", decît în momentul în care s-a făcut o alegere a lui (adică a sensului).

De exemplu, pentru stabilirea sensului unui discurs, am folosit ca punct de referință mai multe tipuri de discursuri.

Un prim discurs este realizat, prin lectură, de către profesor [57], așa cum se poate urmări în secvența extrasă din manualul pentru anul cinci de studii al Aurorei Botez, Marianei Ciurel și Feliciei Mihai: *„je vais vous dire ce que je me rappelle tous les ans, le ciel agité de l'automne et les feuilles qui jaunissent dans les arbres qui frissonent ... Ce que je vois alors, dans ce jardin, c'est un petit enfant, qui, les*

[57] Aurora Botez, Mariana Ciurel, Felicia Mihai, *Limba franceză*, anul V de studiu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983, p. 36

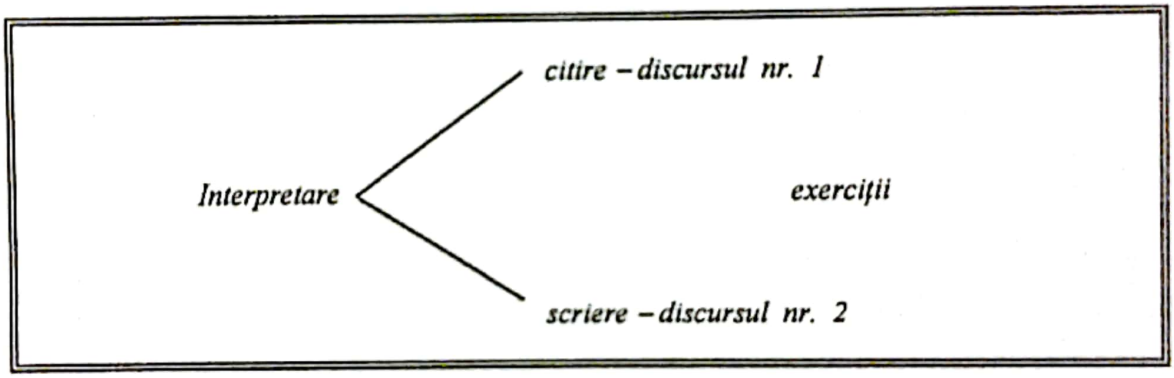
Scanned with OKEN Scanner

mains dans les poches et sa gibecière au dos, s'en va à l'école, en sautillant comme un moineau. Ma pensée seule le voit car ce petit est un ombre, c'est l'ombre du moi que j'étais il y a vingt-cinq ans".

Al doilea discurs este creat de către elevi, prin referinţă la primul. Ei reformulează, cu ajutorul secvenţelor discursive reţinute, primul discurs. În urma corelării intervenţiilor elevilor, se verifică corectitudinea sensului, prin revenirea la re-citirea discursului de plecare.

Sînt corectate intervenţiile greşite ale elevilor, datorate neînţelegerii unor cuvinte sau expresii, sau unei receptări defectuoase a textului, şi se scrie pe tablă al doilea discurs. S-a creat, astfel, o punte între cele două discursuri şi s-a transferat interpretarea elevului de la *actualizarea - receptare / citire,* la *actualizarea - producere / scriere.*

Punctul maxim al atenţiei elevului trece de la interpretarea discursului prin lectură la interpretarea (şi chiar resemnificarea) prin scriere, iar schema acestui demers este una cît se poate de simplă:



22°. Interpretarea discursului prin lectură şi prin scriere

Comunicarea exolingvă (termen preferat, între alţii, de către Jean - Luc Alber, Bernard Py şi Jean - François De Pietro), respectiv *situaţia de contact* (expresie folosită de lingvişti ca Elisabeth Gülich şi T. Kotschi) impun[58], aşadar, participanţilor săi, anumite sarcini şi

[58] Jean Luc Alber et Bernard Py, *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation*, „Etudes de linguistique appliquée", nr. 61, Paris, 1986, pp. 78 - 89; Elisabeth Gülich et T. Kotschi, *Les marqueurs de la reformulation*, „Cahiers de Linguistique Française", nr. 5, 1983, pp. 305 - 351

strategii interactive specifice. Aşa cum a rezultat din expunerea anterioară, ceea ce contează vor fi strategiile de facilitare [59], reformulările parafrastice [60], evaluările şi comentariile metadiscursive [61] şi aşa mai departe.

Este evident că partenerii la interacţiunea discursivă vor apela mai mult sau mai puţin la una din aceste strategii, pentru a evita pierderea „echilibrului ritual", deosebit de fragil într-o situaţie de comunicare [62].

[59] Jean Luc Alber et Bernard Py, *loc. cit.*, p. 78

[60] Elisabeth Gülich, T. Kotscki, *Les actes de reformulation dans la consultation,* în Pierre Bange (éd.), „L'analyse des interactions verbales", Éditions „Peter Lang", Berne, 1986, pp. 15 - 82

[61] Michel Charolles, *Les plans d'organisation du discours et leur interaction*, în „Parcours linguistique de discours spécialisés", 1992, p. 301

[62] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *Les interactions verbales*, vol. I, 1990, p. 22

Scanned with OKEN Scanner

5. STRUCTURA INTERNĂ A INTERACȚIUNILOR

5.1. PRECIZĂRI ASUPRA INTERACȚIONISMULUI

Interacționismul trimite, pe de o parte, la un cadru de referință general (sau paradigmatic), iar pe de altă parte, la diferitele cîmpuri disciplinare (filosofic, sociologic, psihologic, psihosociologic etc.).

Așadar, interacționismul se prezintă ca o paradigmă care se intercalează între alte două paradigme antinomice și anteexistente. Prima se centrează pe *obiect* și derivatele sale: obiectivitate, obiectiv, natură, materie, structură și exterior. A doua se focalizează pe cuvîntul-cheie *subiect*: subiectivitate, proiect, cultură, idee, individualitate și interior.

Legînd cei doi poli, interacționismul scoate la iveală procesele de construcție pe care disjuncția dintre obiect și subiect le-a evitat [1]. De aici apare denumirea de *„paradigmă constructivistă"*, care proclamă faptul că oamenii construiesc realul (prin confruntare) și transformă natura în culturi care se schimbă de la o eră la alta și dintr-un loc în altul.

Vorbim de *constructivism* sau de *interacționism*, după cum ne referim la obiectul de studiu (respectiv construcțiile) sau la metodă (adică interacțiunea). Important este că obiectul și subiectul se află pe același plan și că va trebui să păstrăm un echilibru în reducerea interacțiunii, fie la influența structuralistă a mediului asupra individului, fie la puterea solipsistă a unui individ asupra celuilalt [2].

5.2. STRUCTURAREA INTERACȚIUNILOR

TENTATIVE DE DEFINIRE A INTERACȚIUNII. Termenul de *interacțiune* sugerează, prin însăși etimologia sa, ideea unei acțiuni mutuale,

---

[1] A. Coulon, *L'ethnométhodologie. Que sais-je ?*, P. U. F., Paris, 1992, p. 96

[2] Jean Piaget, *Logique et connaissance scientifique*, în: *Encyclopédie de la Pleiade*, Gallimard, Paris, 1967, pp. 1225 - 1271

Scanned with OKEN Scanner

sau reciproce. Această noţiune ne obligă să considerăm comunicarea drept un proces în care fiecare mesaj şi fiecare comportament al unui protagonist acţionează ca un stimul asupra destinatarului său şi cere o reacţie care devine, la rîndul ei, stimul pentru primul protagonist. În acest sens, Catherine Kerbrat - Orecchioni [3] îl citează pe Mihail Bahtin: *„interacţiunea este realitatea fundamentală a limbajului"*.

Erving Goffman [4] defineşte interacţiunea ca *„o clasă de evenimente care au loc în timpul unei prezenţe faţă în faţă şi în virtutea acestei prezenţe faţă în faţă. Materialul comportamental ultim este alcătuit din priviri, din gesturi, din posturi şi din enunţuri verbale pe care cineva le foloseşte, intenţionat sau nu, în situaţia în care se află"*. La rîndul său, Alain Blanchet [5] consideră că interacţiunea este *ansamblul acţiunilor schimbate în cursul unei întîlniri*. Aceste acţiuni pot fi explicite (în chip de *acte directe*) sau implicite (*acte indirecte*) dar, oricum, interacţiunea verbală este axa esenţială a analizei unui dialog. Logica unui astfel de schimb comunicativ nu poate fi descrisă decît prin reconstituirea actelor comunicate de parteneri.

Limbajul permite să se acţioneze asupra interlocutorului, fără a se observa această activitate. Deci, interacţiunea verbală este rar observabilă, ea trebuind să fie reconstruită în cadrul unui schimb conversaţional.

Interacţiunea este o *unitate de raporturi interindividuale* [6]. Termenul dă seamă de întîlnirea a doi sau mai mulţi indivizi, ca şi de semnalele de recunoaştere mutuală pe care ei le schimbă.

Absenţa respectivelor semnale este la fel de semnificativă ca şi prezenţa lor, putînd să caracterizeze anumite tipuri de interacţiuni.

Pentru a vorbi de interacţiune, interactanţii nu trebuie doar *să* vorbească, ei trebuie să *îşi* vorbească, adică să se angajeze în schimbul comunicativ şi să dea semne privind această angajare mutuală iar, pentru aceasta, să folosească diverse procedee de *validare interlocuţionară*.

---

[3] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *Les interactions verbales*, vol. I, Éditions „Armand Colin", Paris, 1990, p. 17

[4] Erving Goffman, *Les rites de l'interaction*, „Minuit", Paris, 1974, p. 7

[5] Alain Blanchet, *Dire et faire dire. L'entretien*, „Armand Colin", Paris, 1991, p. 65

[6] Danielle André - Larochebouvy, *Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*, „Didier", Centre de Recherche et d' Étude pour la Diffusion du Français, Paris, 1984, p. 12

Scanned with OKEN Scanner

Validarea ilocuţionară se realizează prin diverse mijloace discrete, dar fundamentale (verbale, mimogestuale, non-verbale etc.).

Vorbim despre interacţiuni, iar nu de comunicare în clasă ori de dialog între profesor şi elev, sau despre conduita de verbalizare, iar nu de oral, nu doar pentru a relua întrebări mai vechi sub o nouă terminologie.

Perspectiva interacţionistă legitimează atenţia specială faţă de schimburile obişnuite din clasă, ca loc hotărîtor de însuşire a cunoştinţelor, a atitudinilor şi a conduitelor intelectuale aşteptate.

Chiar dacă o circulaţie optimă a vorbirii, stabilirea unui „climat" special în ora de clasă şi o participare minimă a elevilor constituie condiţii de bază pentru ca învăţarea să fie posibilă, obiectivul prioritar al şcolii nu este stabilirea unei comunicări bune între elevi sau a unui climat de exprimare, ci dezvoltarea, cu ajutorul verbalizării şi al schimburilor, a unor demersuri de învăţare şi de conceptualizare, precum şi dobîndirea cunoştinţelor, a atitudinilor intelectuale şi accesul la o cultură comună.

Analiza interacţiunii didactice are la bază două ipoteze: ☞ (a) că verbalizarea şi schimburile verbale intervin prioritar în procesul de învăţare, nu numai drept condiţii favorabile sau defavorabile, ci ca dinamism constitutiv, ca loc în care se elaborează demersurile intelectuale şi cunoştinţele; ☞ (b) că procesul istoric al învăţării şi al accesului la o cultură comună a grupurilor, ca şi a indivizilor, se construieşte într-o reţea de schimburi sociale şi dialoguri în care dimensiunea identitară şi cea socio-afectivă se întretaie mereu cu sarcinile intelectuale.

ELEMENTELE CONSTITUTIVE ALE UNEI INTERACŢIUNI. Interacţiunile sînt construite şi interpretate cu ajutorul unui ansamblu de *reguli* care se aplică într-un *cadru* contextual dat, pe un *material semiotic* eterogen (unităţi verbale, paraverbale, sau nonverbale).

Cadrul comunicativ sau *„situaţia de discurs"* determină în întregime atît operaţiile de producere a enunţurilor, cît şi interpretarea lor.

Să analizăm modelul propus de Catherine Kerbrat - Orecchioni şi preluat după modelul lui Brown şi Fraser, care descompune situaţia de discurs în patru elemente, cum se poate urmări în continuare [7].

Poziţia (*site*) este cadrul spaţio-temporal în care se petrece interacţiunea (de exemplu magazinul, restaurantul, cabinetul juridic, ori locul

[7] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit.*, p. 77

închis, public sau privat), respectiv modul cum este prezentat decorul şi organizarea proxemică a spaţiului, precum şi dispoziţia participanţilor.

<table>
<tr><td colspan="3">SITUAŢIE</td></tr>
<tr><td colspan="2">SCENĂ</td><td rowspan="2">PARTICIPANŢI</td></tr>
<tr><td>POZIŢIE</td><td>SCOP</td></tr>
</table>

23°. Structura situaţiei de discurs, după Brown şi Fraser

Cadrul spaţial trebuie văzut şi sub unghiul funcţiei sociale şi instituţionale (de exemplu, şcoala trebuie privită nu ca o clădire, ci ca un loc de exercitare a funcţiei de profesor). Cadrul temporal este determinant pentru desfăşurarea unei interacţiuni: de exemplu, în ce moment al întîlnirii se spune *„la revedere"*, sau cînd se spune *„Paşte fericit !"*.

În ceea ce priveşte *scopul* – o altă componentă a situaţiei de discurs –, acesta este integrat locului, pentru că orice loc este asociat cu o finalitate intrinsecă. Scopul interacţiunii se plasează între *loc*, care are o destinaţie proprie (de exemplu biserica, şcoala etc.), şi *participanţi*, care au propriile lor obiective (de exemplu, în biserică poate avea loc un schimb comunicativ între muncitorii care se ocupă cu întreţinerea ei).

Interacţiunea poate avea o finalitate externă (precum cumpărarea, sau cererea de informaţii), dar ea poate fi şi „gratuită" în aparenţă, neavînd alt scop decît întîlnirea însăşi. Componenta cea mai importantă a cadrului comunicativ o constituie *participanţii*, care pot fi caracterizaţi din punct de vedere biologic şi fizic, social, psihologic etc., dar şi din punct de vedere interrelaţional: prin gradul de cunoaştere, prin natura legăturii sociale (familială sau profesională, cu sau fără ierarhie etc.), ori prin impactul afectiv (prietenie, simpatie, antipatie etc.).

Erving Goffman înţelege prin *participanţi* toate persoanele care figurează, la un moment dat, în acelaşi spaţiu perceptiv. În momentul „T_1", pot fi angajaţi într-o conversaţie un anumit număr de participanţi direcţi şi un anumit număr de martori exteriori. În momentul „T_2", locurile se pot modifica, iar martorii exteriori devin participanţi direcţi în aceeaşi conversaţie în care, pînă în momentul „T_2", nu erau angajaţi. Se distinge, aşadar, *nivelul* interacţiunii globale (în care participanţii au un

statut stabil) şi cel al momentelor succesive ale interacţiunii (în care configuraţiile interlocutive particulare se modifică în cursul desfăşurării sale).

La nivel global, schema participativă (17°) variază în funcţie de tipul de interacţiune. Configuraţia acestei scheme reprezintă un aspect fundamental în stabilirea unei tipologii a interacţiunilor.

Această instabilitate structurală se traduce prin existenţa „participanţilor" şi a „non-participanţilor", aceştia din urmă putînd fi promovaţi de vorbitor, după cum am văzut, în *destinatari legitimi* sau *semidestinatari*. Ierarhia destinatarilor se modifică prin fenomenul numit *„trop comunicaţional"* (decalajul între destinatarul aparent şi cel real).

Vorbind despre participanţi, ajungem la *context*, definit ca ansamblul reprezentărilor pe care participanţii şi le fac, fie pe baza unor *„informaţii prealabile"* despre subiect, fie pe baza unor date care le sînt furnizate şi pe care ei le interpretează în cursul derulării interacţiunii (este vorba de *indicii de contextualizare* sau de *circumstanţele discursului*).

Contextul este mereu supus remodelării pe parcursul interacţiunii, proprietatea sa esenţială fiind dinamismul. Această dinamică are în vedere *competenţa enciclopedică* a participanţilor, *scopul* schimbului comunicaţional (care preexistă, dar care este renegociat neîncetat), *identitatea* şi *statutul* participanţilor, *relaţia dintre interlocutori* (distanţă-intimitate, sau dominanţă-egalitate). Participanţii pot, prin identificarea corectă a datelor contextuale, să interpreteze evenimentele verbale şi non-verbale care au loc în cursul interacţiunii. O identificare defectuoasă a contextului poate avea efecte nedorite sau chiar catastrofale asupra interacţiunii.

CLASIFICĂRI POSIBILE ALE INTERACŢIUNII. Mai întîi, ar trebui să vedem din ce moment avem de a face cu o interacţiune.

Existenţa unei interacţiuni, am stabilit deja, presupune prezenţa într-un acelaşi loc a unui anumit număr de persoane, între care se poate stabili cel puţin un contact vizual. Această *co-prezenţă* trebuie să provoace incidente asupra comportamentului persoanelor în contact.

Dacă nu au loc asemenea incidente, sîntem în prezenţa unei interacţiuni „de grad zero", sau „nefocalizate", în cadrul căreia fiecare dintre participanţi îşi vede separat de activitatea lui. Adevărata interacţiune este cea „focalizată" [8], în care există *„concentrarea uni-*

[8] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit.*, p. 17

că a atenţiei intelectuale şi vizuale oficial admise, concentrare la a cărei menţinere contribuie toţi participanţii".

Fără îndoială, o interacţiune determinată n-ar putea fi decît *conversaţia, disputa, tranzacţia* etc., ori o combinaţie de mai multe tipuri. O reflecţie tipologică ar trebui să recunoască posibilitatea de a recurge la mai multe concepte, pentru a analiza o interacţiune particulară.

LIMBAJUL ŞI REGLAREA ACŢIUNII. Termenul de *limbaj* acoperă, dincolo de componenta lingvistică verbală, ansamblul comportamentelor comunicative, fie ele verbale, paraverbale sau non-verbale.

Folosirea limbajului în interacţiuni trimite la două tipuri de situaţii distincte: mai întîi, *discursul asupra obiectului prezent*, sprijinit puternic pe datele situaţionale (în acest caz gradul de explicitare verbală este limitat). La polul opus, avem *discursul despre obiectul absent.*

Limbajul este folosit inclusiv pentru a structura şi a conduce o acţiune (de exemplu, îndemnurile unui antrenor adresate jucătorilor de pe teren, comenzile unui ofiţer adresate subalternilor pe cîmpul de instrucţie, sau lecţia de muzică în prezenţa instrumentului).

În astfel de situaţii, limbajul se articulează în serii de acţiuni vizuo-manuale, le structurează înlănţuirea şi le dă o semnificaţie.

Funcţia de reglare nu are nimic în comun cu conversaţiile şi discuţiile schimbate paralel cu acţiunea în desfăşurare. Activităţile lingvistice nu acoperă reglarea acţiunii, ci constituie o interacţiune „autonomă".

INTERACŢIUNI FĂRĂ STRUCTURĂ DE SCHIMB ŞI INTERACŢIUNI CU STRUCTURĂ DE SCHIMB. Această opoziţie o întîlnim la Christian Baylon, sub forma binoamelor *dialogic / monologic*, respectiv *mai multe intenţii argumentative distincte / o singură intenţie argumentativă*[9].

Comunicarea care se desfăşoară unilateral ar putea fi exclusă din aria interacţiunii, ca în cazul producţiilor literare şi jurnalistice, al notelor de informare, al anumitor conferinţe, al recurgerii la afişe etc. Graţie noţiunii de *dialogism*, orice producţie lingvistică, oricît de personalizată şi unilaterală ar fi, trebuie considerată ca un material interactiv. În acest fel, un afiş prezintă aceleaşi caracteristici ca schimburile cele mai complicate. În interacţiunile cu structură de schimb, participanţii au, cel

[9] Christian Baylon, Xavier Mignot, *La communication*, „Nathan", Paris, 1994, p. 195

puţin teoretic, posibilitatea de a deveni enunţători. Aceste interacţiuni pot proveni din schimbul de natură epistolară, din dialogurile radiofonice sau televizate, din relaţiile interpersonale, sau din comunicarea în grupuri.

INTERACŢIUNI SIMETRICE ŞI INTERACŢIUNI COMPLEMENTARE. Interacţiunea *simetrică* presupune un comportament *„en miroir"*, ceea ce înseamnă că diferenţele dintre participanţi sînt minimizate.

În interacţiunile *complementare*, un participant are o poziţie superioară, iar celălalt una inferioară (de exemplu, interacţiunea dintre medic şi bolnav, dintre tată şi copil, dintre învăţător şi elev etc.).

Poziţia inferioară nu este nicidecum jignitoare. Caracterul instituţional al acestui raport de locuri şi aspectul specializat al acestor interacţiuni conduc subiecţii la acceptarea acestei disimetrii. În realitate, lucrurile sînt mai complexe: de exemplu, o interacţiune dată poate funcţiona pe *complementaritate* la nivelul cadrului său interactiv – cum ar fi consultaţia medicală – şi în mod secundar pe *simetrie*: medicul poate sta de vorbă cu pacientul care îi este şi prieten. Interacţiuni complementare sînt consultaţia, ancheta, întreţinerea, tranzacţia, iar în categoria interacţiunilor simetrice intră conversaţia, discuţia, dezbaterea, disputa etc.

INTERACŢIUNI CU CARACTER COMPETITIV ŞI INTERACŢIUNI CU CARACTER COOPERATIV. De la Herbert Paul Grice (1975), lingviştii, filosofii şi sociologii admit că interacţiunea se desfăşoară într-o situaţie cu caracter contractual, în care fiecare dintre participanţi emite semnale de deferenţă, de bunăvoinţă, de întrajutorare etc., pentru realizarea unei sarcini comune. Opoziţia dintre *cooperare* şi *competiţie* este una din cele mai întîlnite în ştiinţele limbajului.

Nici o interacţiune nu funcţionează, însă, în perfectă cooperativitate [10], adică chiar în cazul cooperativităţii maxime, există întotdeauna loc pentru competitivitate şi pentru obţinerea rolului celui mai bun, şi invers, în interacţiunile competitive (dezbaterea, disputa etc.) există forme de cooperare. Vom conchide că interacţiunea, de orice natură ar fi ea, prezintă un echilibru special între forţele de *cooperare* şi cele de *competiţie* (conversaţie, discuţie, dezbatere, dispută etc.).

---

[10] Despre relaţia dală dintre cooperarea pozitivă şi cooperarea negativă în general, cf.: Tadeusz Kotarbiński, *Tratat despre lucrul bine făcut*, traducere din limba polonă, Editura Politică (colecţia „Idei contemporane"), Bucureşti, 1976

Scanned with OKEN Scanner

INTERACȚIUNI CU FINALITATE ȘI INTERACȚIUNI FĂRĂ FINALITATE. Unii lingviști consideră *conversația* ca model de interacțiune nefinalizată, care nu are nici o temă, nici un obiectiv exprimat.

Pornind de la premisa că instanța de bază a vieții sociale este *conversația*, unii teoreticieni au atribuit aceastei forme de interacțiune discursivă finalități interne decisive pentru protecția relației dintre indivizi.

Conversația are drept funcție afirmarea și confirmarea legăturilor sociale privilegiate între indivizi. Există și interacțiuni care au o finalitate așa-zis externă, adică ele fac obiectul unei mize care se exprimă în termeni de cîștig sau de pierdere. Să luăm, de exemplu, subiectul care consultă un avocat sau un medic. Acesta așteaptă de la respectiva consultație ca ea să se traducă în termeni de modificări în ordinea realului: în înlăturarea unui obstacol la nivelul acțiunii, în ameliorarea stării de sănătate etc. Să ne gîndim, apoi, la tranzacțiile dintre un client și un comerciant, care au ca obiect obținerea anumitor bunuri etc.

INTERACȚIUNI CU CARACTER FORMAL ȘI INTERACȚIUNI CU CARACTER NEFORMAL. Caracterul formal sau neformal al interacțiunilor este rezultanta mai multor axe discursive: numărul participanților, natura cadrului interactiv, regulile de circulație a cuvîntului, caracterul închis sau deschis al contractului de vorbire, natura ritualurilor de deschidere și de închidere, natura semnalelor de ascultare etc.

După Robert Vion, *„conversația este un tip de interacțiune informală și care are un număr mic de participanți, un cadru interactiv simetric, cu reguli implicite de organizare a luărilor de cuvînt, cu posibilitatea abordării unui număr infinit de subiecte, cu ritualuri aparent «spontane»“* [11]. Semnalăm, însă, că și *tranzacția* este o interacțiune cu un număr mic de participanți, însă cadrul lor interactiv este instituționalizat, iar contractul de vorbire este închis (de exemplu, într-un restaurant se vorbește doar despre consumație), după cum sînt și ritualurile de închidere și deschidere afectate.

De fapt, ca și în cazul celorlalte opoziții menționate, nu se poate face o distincție clară între interacțiunile *formale* și cele *neformale*. Cel mai adesea, gradul de formalitate sau neformalitate este variabil.

---

[11] Robert Vion, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Éditions „Hachette“, Paris, 1992, p. 73

Scanned with OKEN Scanner

Pornind de la teoria actelor de discurs şi ispirîndu-ne din teoria lui Denis Vernant, propunem o clasificare a tipurilor de interacţiune verbală după finalitatea acestor acte de vorbire. Eterogenă în esenţă, o interacţiune considerată în globalitatea ei trebuie să se caracterizeze prin scopul său tranzacţional. Denis Vernant [12] propune o diferenţiere a interacţiunilor după ce se spune (*le dire*) şi ce se face (*le faire*). Astfel, în categoria cererilor de informaţii, a întrebărilor privitoare la o bază de cunoştinţe, în general, vor intra interogatoriile poliţiei, interviurile jurnalistice, consultaţiile experţilor, examenele şi concursurile etc. La rîndul lor, formele interacţionale care vor să-l convingă pe celălalt să acţioneze vor reieşi din cererea de a interveni, ca în cazul regulamentelor, directivelor, ordinelor de misiune, spoturilor publicitare, pledoariilor avocaţilor etc.

Acelaşi lucru se întîmplă cu interacţiunile *promisive*: vor exista, aşadar, promisiunile de a spune, a căror paradigmă este jurămîntul judiciar („*jur să spun adevărul şi numai adevărul*") şi promisiunile de a face: profesiunile de credinţă politice, mărturisirile religioase, jurămintele etc. Toate interacţiunile cu o funcţie instituţionalistă aparţin declaraţiilor: constituţii, convenţii, tratate, verdicte, sentinţe etc.

Interacţiunile metadiscursive, proceduri de explicitare discursivă şi de reglare comunicaţională, se disting după modul în care ele se referă la ceea ce spune locutorul (confesiuni, justificări, examene de conştiinţă), sau ce spune celălalt (notarea declaraţiilor, procesele verbale etc.).

În sfîrşit, interacţiunile asertive cuprind toate formele de comentariu asupra evenimentelor sau a stărilor de fapt referitoare la locutor sau la interlocutor. De obicei, ele satisfac o cerere de informaţii, explicită sau nu. În ceea ce-l priveşte pe locutor, amintim comportativele (*curriculum vitae*, autobiografii, jurnal intim etc.) şi expresivele (luările de poziţie, declaraţiile sau scrisorile de dragoste etc.).

În ceea ce-l priveşte pe interlocutor, se pot urmări: ☞ (a) factivele (comentarii despre manifestări sportive, reportaje diverse etc.); ☞ (b) stativele (noutăţile furnizate de un jurnal scris, vorbit sau televizual, tratatele ştiinţifice, lecţiile şi conferinţele etc.)

Se cuvine să facem şi aici menţiunea că această taxinomie caracterizează tipuri abstracte şi elementare de interacţiuni comunicaţionale. Prac-

[12] Denis.Vernant@upfm-grenoble.fr

Scanned with OKEN Scanner

tic, interacţiunile efective sînt complexe şi amestecă mai multe genuri. Mai trebuie, totuşi, să adăugăm că orice interacţiune are în componenţa sa secvenţa metadiscursivă. Să luăm un exemplu din practica didactică: o consultaţie dată de profesor elevilor, în cadrul căreia sînt explicate anumite noţiuni neînţelese de elevi în ora de curs. Această explicaţie este urmarea unei cereri de informaţii. Nu este, însă, acelaşi lucru cu cererea de informaţii de la o agenţie C. F. R., de exemplu.

Ora de consultaţii îşi are originea în constatarea unei disfuncţionalităţi: neînţelegerea unui concept, sau a unei noţiuni. Dincolo de întrebare se află problema care cere un răspuns, ori o corectare. Prin urmare, ora de consultaţie nu va fi completă dacă profesorul nu propune o rezolvare sau nişte exerciţii prin care elevul să înţeleagă noţiunea respectivă.

Profesorul va fi, apoi, cel care va cere o intervenţie din partea elevului, căruia îi solicită să execute exerciţiile, respectiv să se conformeze cu cele spuse de el. Într-o astfel de interacţiune complexă, se pot observa secvenţele mai mult sau mai puţin tipice.

Vorbim de secvenţă metadiscursivă cînd interactanţii îşi explică cuvintele în urma unei neînţelegeri care pune sub semnul întrebării sensul celor spuse, sau în urma unei confuzii privind referinţa. Deci, consultaţia didactică va fi însoţită de acte metadiscursive prin care profesorul explică elevului sensul unei noţiuni, sau proprietăţile unor exerciţii clarificatoare. Dacă este necesar şi dacă explicaţia impune acest fapt, va fi deschisă o secvenţă metadiscursivă cu mai multe luări de cuvînt. Iată, într-o manieră schematică, cum arată modelul unei consultaţii didactice:

1	*Elevul formulează cererea de informaţii, respectiv întrebarea*	←	*Profesorul răspunde, precizînd lacunele elevului cu privire la noţiunea neînţeleasă*
2	*Secvenţa metadiscursivă, alcătuită din neînţelegere şi explicaţie* ↔		
3	*Problema constă în necunoaşterea teoriei necesare înţelegerii noţiunii respective*	→	*Cererea de intervenţie se concretizează în exerciţii şi aplicaţii practice*

24°. Prezenţa secvenţei metadiscursive în interacţiunea didactică

TIPOLOGIA INTERACȚIUNILOR. CONCLUZII. Tipurile de interacțiuni nu se pot defini ca fiind fundamentale, ori unele mai simple decît altele, așa cum sînt menționate în literatura de specialitate (de exemplu, Erving Goffman [13] completează această tipologie cu interacțiunile de tip *conferință* și cele de tip *conciliere*). Oricare ar fi criteriile avute în vedere, trebuie căutate mijloacele de a construi concepte, iar nu de a descrie.

Să luăm exemplul termenului *conversație*, care trebuie să funcționeze ca o *entitate*, iar nu ca un model descriptiv, sau ca un fel de *imagine ideală a realității*. Se întîmplă așa pentru că este foarte puțin probabil ca o interacțiune să fie omogenă (cu excepția situațiilor de laborator, în care o interacțiune aparține unui singur tip). Într-adevăr, fiecare tip de interacțiune este definit pornind de la o pluralitate de criterii eterogene independente și, în același timp, legate între ele.

Există analogii evidente între funcționarea comunicării exolingve, a interacțiunilor de tip *profesor-elev*, ori *adult-copil*, sau între comunicarea *medicală* și cea *teatrală*, toate acestea opunîndu-se radical, totuși, pe axa caracterului *autentic-ficțional*.

Pe de altă parte, diferitele categorii de interacțiuni se opun între ele cînd prin *prezența* și, respectiv *absența* uneia din proprietăți, cînd prin importanța relativă a proprietății într-o categorie dată. Să nu uităm că fiecare tip de interacțiune poate fi descompus în module.

De exemplu, consultația medicală conține momente succesive, sau module, cum ar fi întreținerea, ascultarea, diagnosticarea și eliberarea rețetei, însă ne regăsim, pe tot parcursul ei, în prezența aceluiași tip de interacțiune, respectiv consultația medicală. Prin urmare, o tipologie a interacțiunilor poate fi cizelată la nesfîrșit. Din acest motiv, Jacques Moeschler [14] afirmă că poziția sa este *a-tipologică*.

Teoria interacțiunilor trebuie să aibă în vedere considerațiile tipologice, deoarece, dacă unele reguli transcend distincțiile de genuri, un mare număr de constrîngeri structurale sau rituale sînt, dimpotrivă, proprii unui anumit tip de interacțiune. Interacțiunile verbale aparțin domeniului mai vast al interacțiunilor sociale, a căror tipologie generală implică,

---

[13] Erving Goffman, *op. cit.*, p. 53

[14] Jacques Moeschler, *Trois emplois de „parce que" en conversation*, „Cahiers de linguistique française", nr. 8, 1987, pp. 97 - 110

Scanned with OKEN Scanner

mai întîi, considerarea materialului semiotic (verbal, paraverbal, sau non-verbal) în schimbul comunicativ. În tabelul (25°) este prezentată o schemă în care Danielle André - Larochebouvy regrupează diferitele subcategorii ale interacţiunii şi caracteristicile care le disting [15].

INTERACŢIUNEA:				
CU DOI PARTICIPANŢI				CU MAI MULŢI PARTICIPANŢI
INTERACŢIUNEA	NERECIPROCĂ	EXCLUSIV - NONVERBALĂ		palmă; foc de revolver
		GESTUALĂ ŞI VERBALĂ		ordine, predici, discursuri neurmate de răspuns, sau de reacţie
		EXCLUSIV - VERBALĂ		discursuri înregistrate, predici înregistrate, ordin la telefon fără răspuns
	RECIPROCĂ	EXCLUSIV - NONVERBALĂ		schimburi de gesturi, de priviri etc.
		GESTUALĂ ŞI VERBALĂ	CONVERSAŢIE	puternic - ritualizată (salutări)
			DIALOG, INTERVIU, ÎNTREŢINERE etc.	parţial - ritualizată
		EXCLUSIV-VERBALĂ		conversaţie telefonică

25°. O tipologie a interacţiunii verbale, în perspectiva interacţiunii sociale, după Danielle - André Larochebouvy

Observăm că autoarea la care ne raportăm consideră ca fiind indispensabilă realizarea distincţiei dintre interacţiunile *exclusiv-gestuale*, cele *gestuale* şi *verbale* şi, respectiv, cele *exclusiv-verbale*.

În stadiul actual al cercetării interacţionaliste, nu există o tipologie a actelor *verbale* şi *non-verbale*, dar se înţelege de la sine că, deşi nu sînt explicit descrise şi inventariate, elementele mimice şi gestuale joacă, adesea, un rol capital. În majoritatea cazurilor, un enunţ neterminat, sau abandonat de locutor, nu este neterminat decît din punct de vedere sintactic, dar el este complet din punct de vedere semantic. Un gest al locutorului poate suplini partea care lipseşte, iar un gest sau o mi-

[15] Danielle André - Larochebouvy, *op. cit.*, p. 14

Scanned with OKEN Scanner

mică a interlocutorului va arăta că el a anticipat această parte care lipseşte şi, deci, se poate face abstracţie de ea.

5.3. NIVELURI DE ANALIZĂ A INTERACŢIUNII

Este greu de imaginat o analiză a interacţiunilor fără a exista, în cadrul acestora, un ansamblu de unităţi constitutive.

Cam între anii 1979 şi 1985, gramatica textelor s-a deplasat de la discursul *monologat* spre *dialog*, iar începînd din această perioadă, modelul analizei ierarhice a discursului dialogat a dominat studiile de pragmalingvistică. Printre reprezentanţii incontestabili ai acestui tip de model, rămîn lingviştii *Şcolii de la Geneva*: Eddy Roulet, Jacques Moeschler, Antoine Auchelin şi Christian Rubattel.

Importanţa modelului de analiză conversaţională a Şcolii de la Geneva nu constă numai într-un demers original teoretic-fundamentat şi lingvistic-argumentat al conversaţiei, ci, de asemenea, în faptul că modelul propus de Jacques Moeschler (prin lucrările apărute în 1987, în 1989 şi în 1990), Eddy Roulet (1989), Antoine Auchelin (1993), se situează în punctul de convergenţă a mai multor contribuţii teoretice de origine ştiinţifică diferită: *sociologia* (Erving Goffman, cu teoria interacţiunilor), *filosofia limbajului* (John Langshaw Austin şi John Rogers Searle, cu teoria actelor de limbaj), respectiv *semantica lingvistică* (Oswald Ducrot, cu teoria argumentării).

Jacques Moeschler încearcă [16] să schematizeze direcţiile spre care s-au îndreptat cercetările Şcolii de la Geneva în domeniul analizei conversaţionale. Remarcăm cel puţin următoarele trei trăsături ale analizei conversaţiei în perioada la care ne referim: ☞ (1) generalizarea proceselor de organizare conversaţională la orice formă de discurs, *monologal* sau *dialogal*, fapt ce a condus la concluzii originale privitoare la tipologia discursivă şi la organizarea modulară a cunoştinţelor care intervin în producerea şi interpretarea secvenţelor discursive [17]; ☞ (2) generaliza-

[16] Jacques Moescheler, *Théorie pragmatique et pragmatique converstionnelle*, Éditions „Armand Colin", Paris, 1996, p. 177

[17] Eddy Roulet, Antoine Auchlin, Jacques Moeschler, Christian Rubattel, Marianne Schelling, *L'articulation du discours en français contemporain*, „Peter Lang", Berne, 1991

rea principiilor de organizare ierarhică, de la structura *frazei* (şi a *perioadei*), la structura *discursului* [18]; ☞ (3) reluarea analizei principiilor de înlănţuire şi de interpretare plecînd de la teoria pertinenţei [19].

Deşi divergente, direcţiile anterior-menţionante sînt complementare, în sensul că toate consideră că: ☞ (a) în mod fundamental, conversaţiile sînt constituite din acte de limbaj, iar nu din unităţi informaţionale; ☞ (b) schematic, conversaţiile apar ca o construcţie complexă şi ierarhizată, constituită din unităţi de ranguri diferite, încastrate unele în altele după anumite reguli de organizare.

Este evidentă, în acest caz, necesitatea decupării în *unităţi constitutive* a fragmentului din *corpus*-ul propus pentru analiză.

Influenţa lui Herbert Grice, pe de o parte, şi a lui Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff şi Gail Jefferson, pe de altă parte, a condus la studierea minuţioasă a tot ceea ce se petrece la nivelul luărilor de cuvînt.

Noţiunea de *dependenţă condiţionată* a devenit esenţială, ea reprezentînd constrîngerile care constituie intervenţia unui locutor în raport cu cea a partenerului care intervine direct după el.

De la *maxima de relaţie* a lui Herbert Paul Grice [20], trecînd prin noţiunile de *linie direcţională, perechi adiacente* şi *locuri tranziţionale*, s-au înregistrat numerose tentative de analiză a funcţionalităţii alternanţei rolurilor. În aceeaşi ordine de idei, Erving Goffman [21] operează distincţia dintre „răspuns" şi „replică".

Modelul ierarhic imaginat de autorii menţionaţi încearcă să descrie structura globală a „conversaţiei" (ca succesiune de luări de cuvînt) însă, în acest demers, ei se orientează spre studiul nivelurilor mai restrînse.

Şcoala de la Geneva, de exemplu, are în vedere nivelul *schimbului, al intervenţiei* şi *al actului de limbaj*.

---

[18] Christian Rubattel, *Constituants, fonctions et relations dans la phrase et dans le discours*, în: Christian Rubattel (éd.), *Modèles du discours*, Éditions „Peter Lang", Berne, 1989, pp. 85 - 104

[19] Jacques Moescheler, *Modélisation du dialogue. Représentation de l'inférence argumentative*, Éditions „Hermes", Paris, 1989; *Idem*, *Structure et interprétabilité des textes argumentatifs*, „Pratiques", nr. 84, Metz, 1994, pp. 93 - 111

[20] Herbert Paul Grice, *Logique et conversation*, traduit de l'anglais (1975), „Communications", nr. 30, Paris, 1979, pp. 57 - 72

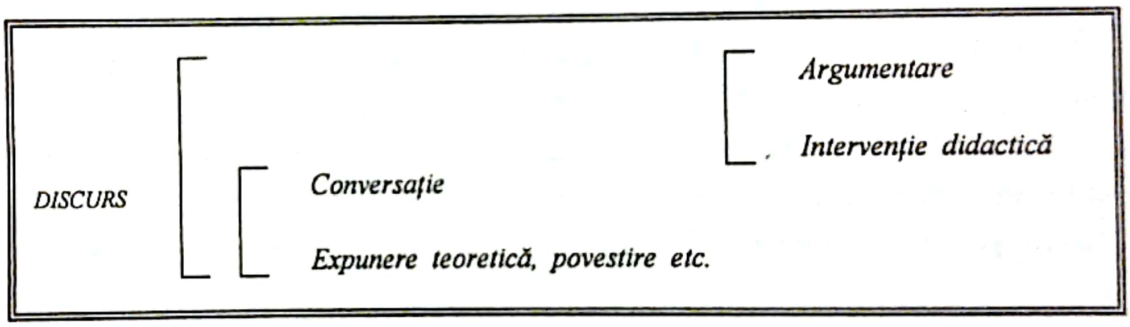
[21] Erving Goffman, *Façons de parler*, Éditions „Minuit", Paris, 1987

Scanned with OKEN Scanner

Catherine Kerbrat - Orecchioni [22] consideră că *„versiunea cea mai coerentă şi sofisticată a modelului ierarhic"* i-o datorăm lui Eddy Roulet. Autoarea numeşte *ierarhic* un model de analiză, în măsura în care unităţile sale constitutive întreţin relaţii de incluziune (sau de subordonare), respectiv *funcţional* modelul în care unităţile pertinente la un nivel deţin funcţii ilocuţionare [23] şi interactive, spre deosebire de luările de cuvînt, care sînt unităţi de natură pur formală [24].

De fapt, modelul ierarhic este inspirat din lingvistica structurală. Émile Benveniste [25] vorbeşte despre structurarea întregului în unităţi, respectiv despre natura articulată a limbajului. Astfel, orice frază se compune din sintagme, care se compun din cuvinte, care se compun din morfeme, acestea din foneme şi toate aceste *unităţi* corespund tot atîtor *ranguri* (sau niveluri) diferite, cu *status*-uri şi proprietăţi diferite.

Transferarea acestui model structurat ierarhic de la analiza frazei la analiza discursului a pus problema determinării rangurilor celor mai pertinente. Faţă de „punctul de pornire" asumat de Marie - Jeanne Borel [26]



26°. Tipologia intuitivă a discursurilor, propusă de M. - J. Borel

[22] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit*, p. 211

[23] În franceză: *illocutoires*

[24] Asupra problemelor în atenţie, cf.: Eddy Roulet, *L'analyse du dialogue dans une approche modulaires des structures du discours: l'exemple du dialogue romanesque*, în: F. Hundsnurscher şi E. Weigand (éds), *Future Perspectives of Dialogue Analysis*, Niemeyer, Tübingen, 1995, pp. 1 - 34, *apud*: Jacques Moeschler, *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Armand Colin, Paris, 1996, p. 181; *Idem*, *Etudes des plans d'organisation syntaxique, hierarchique et référentiel du dialogue: autonomie et interrélation modulaire*, „Cahiers de linguistique française", 17, 1995, pp. 123 - 140

[25] Émile Benveniste, *op. cit.*, cap. X, „Les niveaux de l' analyse linguistique"

[26] Marie - Jeanne Borel, *Argumentation et schématisation*, în: Marie - Jeanne Borel, Jean - Blaise Grize, Denis Miéville, *Essai de logique naturelle*, Éditions „Peter Lang", Berne, Frankfurt am Maine, New York, 1983, p. 90

Scanned with OKEN Scanner

(clasificarea *discursului* în „intervenţie argumentativă", „intervenţie didactică", „conversaţie", „expunere teoretică", „povestire" etc.), Catherine Kerbrat - Orecchioni reţine pentru analiza interacţiunii cinci ranguri (sau niveluri), prezentate în tabelul de mai jos.

UNITĂŢI DIALOGALE	*interacţiune (incursiune)*
	secvenţă (tranzacţie, episod, fază, sau secţiune)
	schimb (exschimb, sau interschimb)
UNITĂŢI MONOLOGALE	*intervenţie*
	act de limbaj

27°. Niveluri de analiză a discursului, în accepţiunea Catherinei Kerbrat - Orecchioni

În opinia lui Robert Vion [27], un astfel de model ar trebui să cuprindă cel puţin şase niveluri: ☞ (1) cel al *interacţiunii*; ☞ (2) cel al *modulului*; ☞ (3) cel al *secvenţei*; ☞ (4) cel al *schimbului*; ☞ (5) cel al *intervenţiei*; ☞ (6) cel al *actului de limbaj*.

La rîndul său, Jacques Moeschler [28] consideră că interacţiunile (sau conversaţiile) sînt organizate conform principiului compunerii *ierarhice*, principiului *de recursivitate* şi principiului *compunerii funcţionale*. Autorul menţionat denumeşte unităţile care alcătuiesc o interacţiune *constituenţi* şi, conform primului principiu, *„orice constituent de rang* n *este compus din constituenţi de rang* n-1*"* [29].

După Jacques Moeschler, trebuie reţinuţi drept constituenţi ai conversaţiei incursiunea, tranzacţia, schimbul, intervenţia şi actul de limbaj.

Principiul recursivităţii autorizează *„orice constituent complex (cu rang de schimb şi intervenţie) drept constituent recursiv,* id est *ca unul ce poate fi constituent al intervenţiei"*, iar pentru a justifica faptul că o intervenţie poate să fie constituită dintr-un schimb, Jacques Moeschler aplică principiul compoziţiei funcţionale: *„schimbul este compus din constituenţi legaţi prin funcţii ilocuţionare,* id est *inter-*

[27] Robert Vion, *op. cit.*, p. 147

[28] Jacques Moeschler, *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Éditions „Armand Colin", Paris, 1996

[29] *Ibidem*, p. 177

venţii; intervenţia este compusă din constituenţi legaţi prin funcţii interactive, id est *schimburi, intervenţii şi / sau acte de limbaj*"[30].

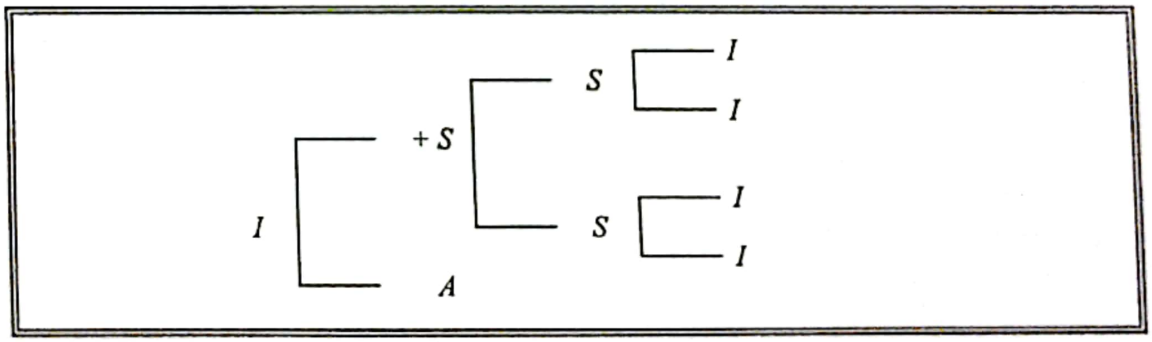
În cele ce urmează, vom urmări modul cum sînt definite cele cinci niveluri ale *conversaţiei* în teoria interacţiunilor.

Pentru aceasta, să luăm un exemplu construit, care ne poate ajuta să înţelegem structura interacţiunilor, în cazul de faţă a unei intervenţii.

Profesorul:	– *Vous connaissez le problème de la concordance des temps ?*
Elevii:	– *Oui, bien sûr.*
Profesorul:	– *Et vous avez dèja entendu parler des notions de simultanéité, de postériorité et d'antériorité, n'est-ce pas ?*
Elevii:	– *En effet.*
Profesorul:	– *Alors, vous allez présenter pour la prochaine fois ce problème.*

28°. Exemplu ne-autentic de structurare a unei intervenţii, ca formă de interacţiune discursivă

Cele două schimburi care apar într-o primă fază ca doi constituenţi succesivi şi independenţi ai unei *conversaţii* sînt subordonate retroactiv de conectorul *alors*, ca argumente pentru concluzia din ultimul enunţ. Iată schema structurii acestei intervenţii discursive:



29°. Structura unei intervenţii discursive (în cadrul schemei: acolada arată că schimburile sînt coordonate; prin „I" am notat intervenţia, prin „S" – schimbul, iar prin „A" – actul director; + indică faptul că actul director al intervenţiei se sprijină pe un argument favorabil enunţării respective)

INTERACŢIUNEA mai este denumită *incursiune*, *eveniment de comunicare*, respectiv *întîlnire*. Este un inconvenient să se utilizeze acelaşi

[30] Jacques Moeschler, *op. cit.*, p. 181

termen pentru a desemna fenomenul *general* al interacţiunii şi interacţiunea *particulară*, care implică prezenţa unor participanţi determinaţi, ceea ce a dus la crearea mai multor denumiri pentru aceeaşi noţiune.

Ca unitate ultimă a analizei, *incursiunea* este constituită din unităţi de rang inferior, dar este, în principiu, „ne-constituantă".

Problema care se pune este de a stabili criterii prin care să delimităm această unitate, adică interacţiunea. Altfel spus, cînd avem de-a face cu una şi aceeaşi interacţiune şi cînd cu două unităţi distincte (succesive sau simultane). Catherine Kerbrat - Orecchioni soluţionează această problemă avînd în vedere: schema participaţională, unitatea de timp şi de loc, criteriul tematic şi existenţa secvenţelor limitative cu funcţie de deschidere şi închidere, care încadrează interacţiunea propriu-zisă.

Conform primului criteriu, o interacţiune este delimitată de întîlnirea şi separarea a doi interlocutori. Prin urmare, vom fi în prezenţa unei noi interacţiuni de îndată ce se modifică numărul sau natura participanţilor angajaţi în schimbul comunicativ.

Criteriul unităţii de timp şi de loc este foarte sever şi există cazuri în care nu este respectat (în conversaţia telefonică, de exemplu).

Unitatea temei nu este necesară, şi nici suficientă pentru existenţa uneia şi aceleiaşi unităţi conversaţionale. Nu este esenţial faptul că tema rămîne neschimbată, ci că diferiţii participanţi urmăresc împreună şi se deplasează o dată cu traiectoria tematică, adesea foarte sensibilă.

Nici al patrulea criteriu nu este totdeauna respectat. Se întîmplă ca schimbul comunicativ să demareze *in medias rei*, sau ca el să se termine *ex abrupto*. Frontierele dintre interacţiuni nu sînt net-diferite. Acest criteriu este cel al cadrului interactiv în analiza interacţională, cadru care se defineşte plecînd de la *raportul de locuri* dominant în spaţiul interactiv.

După K. Pike, orice activitate este o parte integrantă dintr-un ansamblu mai vast care, în final, se înscrie în ansamblul activităţii umane. Deci, nu se poate concepe interacţiunea în chip de entitate autonomă, sau care nu este integrată într-o arie mai mare. În ceea ce o priveşte, Sanda Golopenţia Eretescu [31] vorbeşte de *„istorie conversaţională"*,

[31] Sanda Golopenţia Eretescu, *Interaction et histoire conversationnelle*, în: Jacques Cosnier, N. Gelas, Catherine Kerbrat - Orecchioni (éds.), *Echanges sur la conversation*, Éditions du C. N. R. S, Paris, 1988, pp. 69 - 81

expresia desemnînd ansamblul ordonat de interacţiuni care au loc între doi sau mai mulţi subiecţi vorbitori (de exemplu, suma conversaţiilor dintre membrii unei familii, mulţimea schimburilor discursive între două personaje ale unei piese de teatru şi aşa mai departe).

Între *interacţiune* şi nivelul imediat inferior acesteia, care este marcat de *secvenţă*, Robert Vion [32] concepe *interacţiunea* ca o *succesiune de module*: module de conversaţie urmate de module de discuţie, de consultaţie, sau de dispută. Aşadar, modulul conversaţional ar fi un moment de conversaţie care intervine în interiorul unei interacţiuni (de exemplu în consultaţie), iar conversaţia ar desemna o interacţiune în care acest tip ar funcţiona dominant, definind cadrul interactiv.

Succesiunea modulelor în aceeaşi interacţiune este posibilă prin co-articularea celor două raporturi de locuri simultane: *un raport de locuri dominant*, ce caracterizează *cadrul interactiv definitoriu* al acţiunii, respectiv un *raport de locuri dominant*, ce caracterizează un moment interacţional intern, corespunzînd *modulului*.

Robert Vion foloseşte termenii de *conversaţie*, *discuţie*, *consultaţie* şi *dezbatere* (cînd tipul astfel desemnat corespunde cadrului interactiv, adică raportului de locuri dominant) şi *module de conversaţie*, *de dezbatere*, sau *de consultaţie* (de fiecare dată cînd tipul corespondent este subordonat în raport cu cadrul interactiv).

SECVENŢA nu este prevăzută în modelul genevez al analizei discursive, unitatea imediat constituentă a interacţiunii fiind schimbul.

După cum apreciază Eddy Roulet [33], *„orice incursiune se poate analiza, la un prim nivel, în trei constituenţi: un schimb subordonat, cu funcţie de deschidere a incursiunii, un schimb principal, cu funcţie de tranzacţie, şi un schimb subordonat, cu funcţie de închidere"*.

O *tranzacţie* este o unitate de negociere conversaţională asupra unui singur obiect tranzacţional (dacă, într-o librărie, cumperi o carte şi te interesezi de preţul alteia, fiecare dintre cele două operaţii discursive va constitui un obiect de tranzacţie şi va face obiectul unei tranzacţii).

---

[32] Robert Vion, *op. cit*, p. 152

[33] Eddy Roulet, *Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation*, in: „Études de linguistique appliquée", nr. 4, Paris, 1981, pp. 7 - 39

Scanned with OKEN Scanner

După Catherine Kerbrat - Orecchioni, *secvenţa* este un bloc de schimburi legate de un puternic grad de coerenţă *SEMANTICĂ* şi / sau *PRAGMATICĂ*. Secvenţa este numită *tranzacţie* de către reprezentanţii Şcolii de la Geneva, *episod* de către Danielle André - Larochebouvy, *fază* de către Weil Edmonson [34], *secţiune* de către A. Owen, şi *unitate serială* de către Gail Jefferson [35]. Oricum am numi-o, trebuie să admitem necesitatea unei etape intermediare între *interacţiune* şi *schimb*.

Secvenţele *de deschidere* şi cele de *închidere* sînt puternic ritualizate, organizarea lor variind în funcţie de tipul de interacţiune (conversaţie, consultaţie, dezbatere, reuniune sau conferinţă) şi de situaţia interactivă (scop, durată, circumstanţele întîlnirii, frecvenţa întîlnirilor între persoanele respective, gradul de cunoaştere mutuală a participanţilor, natura relaţiei interpersonale etc.). Această organizare este diferită de la o cultură la alta, în toate societăţile existînd ritualuri particulare de deschidere şi de închidere a interacţiunilor.

Secvenţa de deschidere este un moment de mare „tensiune", deoarece ea asigură stabilirea contactului fizic şi psihologic între participanţi şi comportă numeroase negocieri explicite sau implicite privitoare la identitatea, relaţia, scopul întîlnirii, tipul şi stilul ei. Modul în care se desfăşoară aceste negocieri este determinant pentru însăşi continuarea schimbului. Cînd iniţiativa este unilaterală, cel care o are trebuie să se facă admis în spaţiul celuilalt şi să „repare", prin scuze sau justificări, incursiunea teritorială pe care o aplică partenerului său. Din acest motiv, se constată prezenţa, în secvenţa de deschidere, a actelor şi a schimburilor cu funcţie *euforizantă*, care să asigure interacţiunii toate şansele să continue.

Secvenţa de *închidere* este, de asemenea, deosebit de delicată, avînd următoarele sarcini: ☞ (a) organizarea sfîrşitului întîlnirii; ☞ (b) stabilirea modului în care participanţii se vor părăsi unul pe altul, şi anume: interlocutorii vor trebui să negocieze în mod cooperativ închiderea interacţiunii, dar şi să multiplice actele cu acţiune „euforizantă", miza fiind aici nu continuarea interacţiunii, ci continuarea „istoriei conversaţionale" (scuzele şi justificarea plecării, bilanţul pozitiv al întîlnirii – „*a*

[34] Weil Edmonson, *Spoken Discourse: A Model for Analysis*, „Logman", London, 1981

[35] Gail Jefferson, *Side Sequences*, în D. Sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction*, „Inc. Press", New York, 1972, pp. 294 - 338

Scanned with OKEN Scanner

fost grozav astă seară" – mulțumiri, manifestări diverse asupra celor discutate, sau manifestări de solicitudine – *„fii prudent cînd conduci"*, *„sună-ne cînd ajungi"* –, terminarea interacțiunii pe un ton optimist – *„ne telefonăm"*, *„pe curînd"*, *„s-auzim de bine"* etc.).

Contururile deschiderii și închiderii nu sînt foarte bine delimitate, trecîndu-se ușor de la aceste secvențe la corpul interacțiunii.

Organizarea secvențială a interacțiunilor este variată, ea depinzînd de tipul interacțiunii. Diferitele secvențe care constituie o interacțiune pot fi ierarhizate, așa cum sînt actele (*director* versus *subordonat*) în cadrul intervenției, sau schimburile în cadrul secvenței.

SCHIMBUL este cea mai mică unitate dialogică care compune interacțiunea discursivă. Constituenții schimbului sînt intervențiile care întrețin între ele relații de tip ilocuționar [36].

Lingviștii Școlii de la Geneva, sprijinindu-se pe distincția operată de Erving Goffman între schimburi *confirmative* și schimburi *reparatorii*, consideră că un schimb se compune din două sau din trei intervenții.

Schimburile *confirmative* asigură, în cadrul interacțiunii, funcția de deschidere și, respectiv, pe aceea de închidere, iar schimburile *reparatorii* asigură funcția de tranzacție.

Schimburile confirmative tind să confirme sau să stabilească o relație între interlocutori. Acestea conțin doi constituenți: primul exprimă acordul locutorului asupra tipului de relație pe care el o instituie, iar al doilea este confirmarea acestei relații de către interlocutor. Conform acestor date, o salutare de tipul *„bună ziua"* cere un răspuns de aceeași natură, care să completeze și să satureze modelul.

Schimburile reparatorii conțin trei constituenți: ☞ (1) o intervenție cu funcție ilocuționară *inițiativă* (cererea unei informații, de exemplu); ☞ (2) o intervenție care are în același timp o funcție ilocuționară *reactivă* și una *inițiativă* (de exemplu, un răspuns format dintr-o *informație*, care – la rîndul său – cere o *evaluare*); ☞ (3) o intervenție cu funcție ilocuționară *reactivă* (de exemplu, o evaluare).

Structura tripartită a schimburilor reparatorii, etalată în tabelul (30°), realizează completitudinea interacțională a acestora, în sensul că

[36] Jacques Moeschler, *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Éditions „Hatier", Paris, 1985, p. 191

Scanned with OKEN Scanner

inițiativa locutorului trebuie să fie aprobată de interlocutor, iar reacția interlocutorului, la rîndul ei, trebuie să fie aprobată de locutor, pentru ca

S	*I_1 inițiativă*
	I_2 (intervenție) reactivă
	I_3 evaluare

30°. Structura de bază a schimbului reparator, pentru „S" = „schimb" și „I" = „intervenție"

schimbul să se închidă. Cele mai curente sînt schimburile *de salutare* și *de despărțire*, care apar la începutul și la sfîrșitul unei conversații.

– Bonjour mes élèves !
– Bonjour professeur !
.....
– Au revoir mes élèves !
– Au revoir professeur !

31°. Exemplu de schimb discursiv, la începutul și la sfîrșitul unei intervenții

Fiecare dintre constituenții schimbului formează o *intervenție*. Intervențiile care compun schimbul sînt legate prin funcții care corespund funcțiilor ilocuționare din teoria actelor de limbaj [37]. Vom considera ca avînd o *funcție ilocuționară inițiativă* intervențiile care cer o reacție (în

S	*I_1 : cerere de informație*
	I_2 : reacție negativă
	I_3 : contraargument
	I_4 : reacție pozitivă
	I_5 : evaluare

32°. Structura schimbului, în concepția lui Jacques Moeschler, pentru „S" = „schimb" și „I" = „intervenție"

[37] A se vedea: John Rogers Searle, *Source et expression. Étude de théorie des actes de langage*, Éditions „Minuit", Paris, 1982, cap. I

cazul nostru, prima salutare) şi o *funcţie ilocuţionară reactivă* intervenţiile care trimit la o intervenţie anterioară.

Jacques Moeschler imaginează structura unui schimb, după cum se poate urmări în figura de mai sus [38] (32°).

Analiza ierarhică, aşa cum este ea propusă de Jacques Moeschler, are la bază principiul *segmentării*, care permite determinarea constituenţilor schimbului (sau ai intervenţiei) şi principiul *de închidere*, care permite să se decidă cînd un schimb iniţiat este închis.

Şcoala de la Geneva are în vedere, la alcătuirea modelului său interacţional, principiul conform căruia se consideră că *un schimb este complet închis dacă ultimii săi constituenţi sînt coorientaţi argumentativ* (constrîngerea dublului acord a lui Jacques Moeschler) *şi dacă el satisface completitudinea interacţională*. Observăm că, în acest model, ideea de structură a conversaţiei se asociază unei analize funcţionale: fiecărui constituent îi corespunde o funcţie, conform unui derivat al principiului compunerii ierarhice (*principiul compunerii funcţionale*).

Ca unitate dialogală minimală, schimbul este constituit din intervenţii, care nu sînt în mod obligatoriu verbale. Astfel, un schimb de priviri sau de gesturi discrete poate, în anumite circumstanţe, să permită comunicarea între doi indivizi. Majoritatea specialiştilor consideră că, în practică, o intervenţie sau chiar două se pot realiza non-verbal [39].

Schimbul minimal este constituit din două intervenţii, iar el răspunde unor situaţii de tip *stimul-răspuns*, regăsite sub numele de *perechi adiacente*, de *dependenţă condiţională*, de *întrebare-răspuns* etc.

Aşa cum ne atrage atenţia, alături de alţi autori, Catherine Kerbrat - Orecchioni, *„existenţa schimburilor se bazează pe o relaţie de determinare unilaterală între constituenţii săi: primul este cel care condiţionează, al doilea este condiţionat; primul creează obligaţii pentru al doilea, care trebuie să le satisfacă"* [40].

Dacă schimbul minim există, înseamnă că, în viaţa socială, el însuşi constituie un număr mare de comunicări, dintre care amintim schim-

---

[38] Jacques Moeschler, *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, 1995, p. 178

[39] Ne referim, cu deosebire, la concepţia lui K. Pike (din 1960), la cea a lui Erving Goffman (din 1981) şi la cea a lui Eddy Roulet (din 1985).

[40] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit.*, p. 252

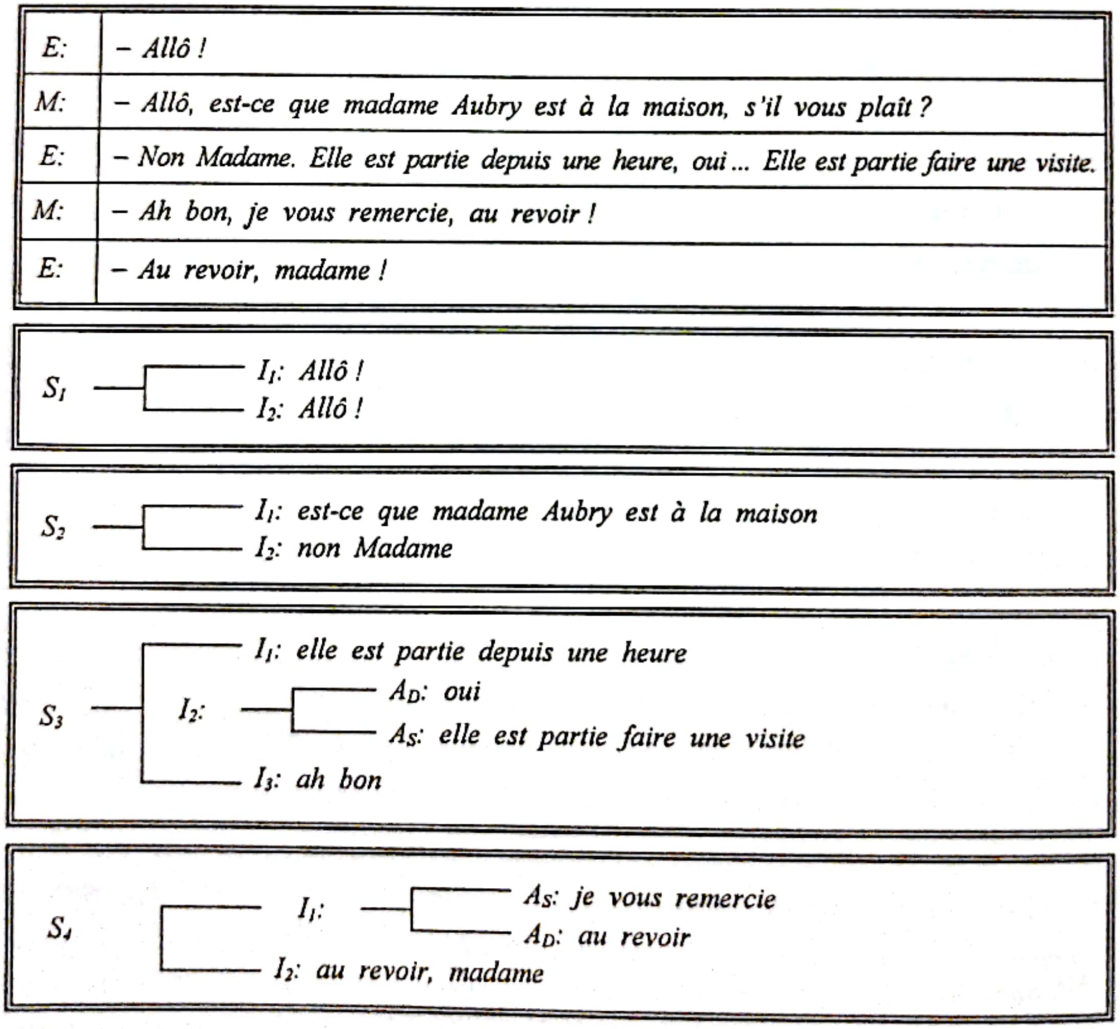
Scanned with OKEN Scanner

bul de saluturi, de complimentare, de prezentare, de felicitare, de mulțumire etc. Acestea sînt doar cîteva exemple din acest tip de comunicare. Însă, cum schimbul poate avea mai multe intervenții, problema este aceea de a evita confuzia între această formă de interacțiune discursivă și unitatea de rang imediat superior, care este *secvența*.

Numai pentru faptul că o interacțiune este prezentă ca o succesiune de perechi adiacente sau de schimburi minimale care, prin înlănțuire și concatenare, ar constitui secvențe și interacțiuni, nivelul schimbului nu este absolut obligatoriu pentru momentele unei interacțiuni.

De *schimbul trunchiat* putem vorbi în măsura în care *dependența condițională* este atît de puternică, încît absența răspunsului interlocutorului este jignitoare pentru locutor, într-atît de mult a fost așteptat răspunsul

E:	*– Allô !*
M:	*– Allô, est-ce que madame Aubry est à la maison, s'il vous plaît ?*
E:	*– Non Madame. Elle est partie depuis une heure, oui ... Elle est partie faire une visite.*
M:	*– Ah bon, je vous remercie, au revoir !*
E:	*– Au revoir, madame !*



33°. Structurarea ierarhică și funcțională a unei interacțiuni

Un asemenea comportament se produce, desigur, rar, iar atunci cînd se produce, caracterizează fie o lipsă de atenţie din partea interlocutorului, fie o relaţie puternic conflictuală. De fapt, în acest caz putem spune că intervenţia-iniţiativă a locutorului nu a putut, în ciuda dependenţei condiţionale, să genereze intervenţia-răspuns.

Caracterul jignitor pentru „faţa" locutorului nu provine din faptul că schimbul este trunchiat, ci mai degrabă din faptul că, în ciuda aşteptării, intervenţia sa iniţiativă nu a putut da naştere unui schimb.

Se poate, deci, renunţa la noţiunea de *schimb trunchiat*. Fiecare schimb se analizează într-un număr de intervenţii.

Să analizăm structura ierarhică şi funcţională a interacţiunii discursive pe care am prezentat-o anterior, în tabelul (33°).

INTERVENŢIA este cea mai mare unitate monologală a interacţiunii. Cu rangul de intervenţie se trece de la unităţile dialogale, la unităţile monologale, emise, în principiu, de un singur locutor. Dacă, în unele lucrări, intervenţia este judecată ca mai puţin importantă decît schimbul, Eddy Roulet acordă acestui nivel de analiză o atenţie particulară. Sîntem de partea unei astfel de opţiuni pentru că, aflîndu-se la întretăierea dimensiunii monologale cu cea dialogală, intervenţia permite construirea unei teorii unificate despre aceste două tipuri de unităţi textuale.

Discurs monologic şi parte a schimbului, o intervenţie are o singură orientare argumentativă, rezultat al influenţei comune a *contextului* apropiat (acte de vorbire care îl constituie prin instrucţiunile argumentative elementare), al *cotextului* îndepărtat (constituit de intervenţii şi schimburi precedente) şi a *cadrului interactiv*. Constituenţii intervenţiei sînt de rang variabil (schimb, intervenţie, sau act de limbaj) şi întreţin între ei relaţii interactive. *Interactiv*, însă, nu înseamnă *interacţional*. Relaţiile interactive caracterizează relaţiile între actele de limbaj ale unei intervenţii.

Intervenţia se supune unor reguli de construire şi de înlănţuire a actelor de vorbire constitutive ce pot fi *obligatorii* (de exemplu, continuarea interacţiunii pînă la semnalarea închiderii sale), sau *facultative* (să spunem, emiterea unor argumente contradictorii). Nerespectarea acestor reguli poate atrage anularea, sau blocarea interacţiunii.

Iniţierea unei intervenţii de către locutor impune interlocutorului trei tipuri de obligaţii, care corespund reacţiei sale imediate şi pe care Eddy

Scanned with OKEN Scanner

Roulet le numeşte *discursive*: ☞ (a) obligaţia *de a reacţiona verbal* („*hm*", „*da*", „*de acord*" etc.), sau printr-un gest de mişcare a capului, a ochilor etc.; ☞ (b) obligaţia *de a reacţiona la funcţia ilocuţionară* specifică intervenţiei; ☞ (c) obligaţia *de a reacţiona aşa încît să fie satisfăcută dorinţa exprimată de locutor*. Plecînd de la cele spuse, intervenţiile sînt clasificate în: *negative* şi *pozitive*. Intervenţiile *negative* sînt cele ce nu satisfac dorinţa exprimată de locutor (obiecţiile, refuzurile etc.). La rîndul lor, intervenţiile *pozitive* sînt cele care satisfac a treia obligaţie discursivă. Dacă avem în vedere numărul participanţilor, intervenţiile sînt *simple*, cînd sînt formate dintr-un act sau din mai multe acte, datorate unui singur locutor, respectiv *complexe*, cînd intervin mai multe acte de limbaj, aparţinînd unor locutori diferiţi.

ACTUL DE LIMBAJ a fost asimilat propoziţiei din analiza clasică dar, în cazul demersului nostru, este vorba de o unitate *funcţională*, iar nu de o unitate *formală*. Fiecare *intervenţie* discursivă include în alcătuirea sa un act de limbaj ce direcţionează sensul comunicării, prin valoarea *ilocuţionară* ce corespunde intenţiei locutorului şi prin efectul *perlocuţionar* ce finalizează enunţarea. Actul de limbaj este purtător de instrucţiuni argumentative elementare, care sînt dictate de normele discursului respectiv în cadrul social al interacţiunii.

Cu ajutorul normelor, interlocutorul percepe intenţia comunicativă a locutorului. Actul de limbaj care asigură sensul general al intervenţiei (numit *act director*) este obligatoriu. Celelalte acte care îl pregătesc, îl justifică şi îl argumentează se numesc *subordonate* şi ele sînt facultative, dar interactiv-dependente de actul director.

Actele de limbaj au fost analizate în funcţie de valoarea lor *ilocuţionară* şi de cea *interactivă*. Valoarea *ilocuţionară* a unui fragment discursiv nu se deduce din „*funcţia actului izolat*", ci din ceea ce Eddy Roulet numeşte funcţia sa *interactivă*.

Funcţiile interactive nu sînt parafrazabile printr-un verb performativ, precum funcţiile ilocuţionare. Ele stabilesc o corelaţie de subordonare în raport cu actul director. Actul de limbaj este convenţional, pentru că, pentru a fi reuşit, el trebuie să satisfacă un număr de condiţii legate de utilizare, de adaptare, de *cotext* şi de *context*. Funcţiile ilocuţionare se pot identifica, într-o primă fază, cu ajutorul unei parafraze avînd o anumită

turnură sintactică (declarativă, interogativă, imperativă), sau al unui verb performativ (*dire que*, *demander si*, *dire de* etc.).

Relaţiile interactive sînt identificate prin prezenţa (sau prin posibilitatea de inserţie a) unui conector: un marcator *denominativ* (de tipul lui: *par exemple*, *en conclusion* etc.), sau un marcator convenţional (*donc*, *mais*, *car*, *après tout*, *puis* etc.) care permit, prin instrucţiunile pe care le dau, să reperăm informaţiile (din memoria discursivă) pe care se fundamentează un constituent, sau altul.

În exemplul *„je n'irai pas à la promenade, je suis fatigué"*, se instituie, în general, o relaţie de argument între actul al doilea şi primul. Această relaţie se poate verifica prin introducerea unui conector argumentativ (*car, parce que* etc.), înaintea celui de-al doilea act. În absenţa acestui conector argumentativ, relaţia interactivă de argument aduce, însă, la suprafaţă o informaţie din memoria discursivă: *„si on est fatigué, on ne va pas à la promenade"*. Există relaţii interactive care nu au nici un marcator în afară de locul constituentului subordonat. Eddy Roulet şi

	RELAŢII INTERACTIVE	*MARCATORI FRECVENŢI AI ACESTORA*
1	*argument*	„parce que", „puisque", „car", „même d'ailleurs", „si ... , alors ...", „par conséquent", „de sorte que" *etc.*
2	*contra-argument*	„bien que", „quoique", „même si", „mais pourtant", „néanmoins", „cependant", „seulement" *etc.*
3	*reformulare*	„en fait", „de fait", „au fond", „en tout cas", „de toute façon", „enfin", „finalement", „décidément", „après tout", „en somme", „somme toute" *etc.*
4	*„topicalizare", sau dislocare la stînga*	„quant à", „en ce qui concerne" *etc.*
5	*succesiune*	*este vorba doar de relaţiile consecutive dintre evenimentele unei istorii:* „puis", „ensuite" *etc.*
6	*prealabil*	*nu are marcator specific, doar constituentul subordonat precede actul principal*
7	*comentariu*	*nu are marcator specific, doar actul subordonat urmează celui principal*
8	*clarificare*	*schimbul subordonat deschis de o întrebare urmează constituentului principal*

34°. Relaţii interactive (şi marcatori ai acestora, în actul principal, sau în cel subordonat)

Scanned with OKEN Scanner

colaboratorii [41] stabilesc opt *relaţii interactive* (şi marcatorii lor cei mai frecvenţi, ce apar fie în actul principal, fie în cel subordonat).

În discursul didactic, actul de limbaj explicativ este prezent cu predilecţie. Semnalăm deosebirea în practica didactică între *a explica* şi *a informa*, respectiv între *a explica* şi *a expune*.

Textul explicativ are o bază informativă, dar el se caracterizează şi prin voinţa de a face înţelese fenomenele.

Dar, aici, apare – implicit sau explicit – o întrebare, ca punct de plecare, pe care textul încearcă să o elucideze. Textul informativ nu intenţionează să stabilească o concluzie, ci doar transmite date sigure, organizate şi fără scopuri demonstrative.

Un caz particular de *explicaţie* este *justificarea*. Justificarea ar fi un răspuns la întrebarea *„de ce să afirmăm acest lucru ?"*, iar explicaţia propriu-zisă ar fi un răspuns la întrebarea *„pentru ce să fim / să devenim / să facem acest lucru ?"* [42].

În perspectiva pragmatică şi discursivă a semiologiei [43], explicaţia este un act de discurs care presupune şi stabileşte în acelaşi timp, un contract ale cărui condiţii pragmatice impun ca: ☞ (1) fenomenul de explicat să fie incontestabil (să fie o constatare, sau un fapt), pentru că nimeni nu încearcă să explice ceva despre care nu ştie nimic; ☞ (2) fenomenul despre care se vorbeşte să fie incomplet, iar cel care explică să fie în măsură să o facă. Aceasta înseamnă că interlocutorul trebuie să-i recunoască competenţele cognitive. Locutorul se prezintă în explicaţie ca un simplu martor, sau observator obiectiv al faptelor.

Explicaţia cere o îndepărtare, sau o descentrare a locutorului faţă de ceea ce se explică, respectiv un refuz al investiţiilor subiective. Macro-structura explicaţiei este alcătuită din: *act asertiv* (centrat pe obiectul, sau fenomenul de explicat), *act de explicare* (sau *act director asertiv*) şi *act subordonat explicativ*.

În fapt, actul explicativ nu funcţionează niciodată singur, ci combinat cu alte tipuri de acte, precum concesia, consecinţa sau concluzia.

---

[41] Eddy Roulet, Laurent Filliettaz, Anne Grobet, *Un modèle d'analyse de l'organisation du discours*, Éditions „Peter Lang", Berne, 2001, p. 172

[42] Jean - Michel Adam, *Les textes: types et prototypes*, „Nathan", Paris, 1992, p. 129

[43] Jean - Blaise Grize, *Les textes explicatifs*, „Pratiques", nr. 51, 1986

Scanned with OKEN Scanner

Intervenţia complexă explicativă poate conţine actul director fie în chip de aserţiune a conţinutului propoziţional care trebuie explicat, fie sub forma unei întrebări de tipul: *„pentru ce ?"* (sau oricare altă întrebare închisă sau deschisă) care, prin poziţia ocupată (la început de frază), devine elementul declanşator al explicaţiei [44].

„C'est presque une banalité de répéter que la seule manière adéquate de visiter certaines régions, c'est de les parcourir à pied. D'abord, parce que la marche en elle-meme aiguise à la fois, l'appétit et l'intellect autrement que les coussins d'une automobile, et place naturellement le voyageur dans un état de réceptivité qui multiplie l'intéret de tout ce qu'il rencontre. Ensuite, parce que ce moyen-là est lent, exige un effort personnel, permet d'entrer en contact avec les choses et les gens d'une manière progressive et intime. Et ceci est encore plus agréable qu'ailleurs, en montagne, où l'extrême diversité des aspects, l'abondance des détails pittoresques ou humains sont dignes d'attirer à chaque instant l'attention de l'observateur" [45].

Aserţiune:	*c'est presque une banalité de répéter que la seule manière adéquate de visiter certaines régions, c'est de les parcourir à pied*
Justificare (1):	*d'abord, parce que la marche en elle-meme aiguise à la fois, l'appétit et l'intellect autrement que les coussins d'une automobile, et place naturellement le voyageur dans un état de réceptivité qui multiplie l'intéret de tout ce qu'il rencontre*
Justificare (2):	*ensuite, parce que ce moyen-là est lent, exige un effort personnel, permet d'entrer en contact avec les choses et les gens d'une manière progressive et intime*
Justificare (3):	*encore plus agréable qu'ailleurs, en montagne, où l'extrême diversité des aspects, l'abondance des détails pittoresques ou humains sont dignes d'attirer à chaque instant l'attention de l'observateur.*
Observaţii:	*dezvoltarea este liniară: aserţiune + justificare (1) + justificare (2) + + justificare (3).*
	structura intervenţiei este următoarea: act director (aserţiune) + act subordonat (1) + act subordonat (2) actului subordonat (1) + act subordonat (3) actului subordonat (2) şi, implicit, lui (1)
	actele subordonate altor acte subordonate determină ca acestea din urmă să devină acte directoare în raportul interactiv. În textul nostru, integrarea actelor subordonate se face la dreapta

35°. Un prim exemplu de funcţionare a secvenţei explicative

[44] Virginia Veja, *Le discours de la cause*, Editura „Alpha", Buzău, 2000, p. 164

[45] Samivel, *L'Amateur d'abîmes*, „Stock", Paris, 1981, dans: *Vers la maîtrise du texte. Initiation aux exercices écrits du baccalauréat*, „Hachette", Paris, 1993, p. 85

Scanned with OKEN Scanner

Vom ilustra funcționarea secvenței explicative în două texte aparținînd discursului jurnalistic (primul text) și, respectiv, discursului de popularizare a științei (cel de-al doilea text).

Textele analizate sînt alcătuite din constituenți simpli, care realizează acte de vorbire directe și indirecte [46]. Integrarea constituenților subordonați se poate face fie la dreapta (ca în cazul textelor noastre), fie la stînga. Se observă că marcatorii integrării actelor de vorbire în secvență se prezintă sub forma conectorilor alăturați constituenților subordonați, dar și celor directori. Secvențele explicative avute în vedere folosesc și

„Les jeux sont innombrables et de multiples espèces. Malgré cette diversité, ils appellent les memes idées d'aisance, de risque ou d'habilité. Le jeu entraîne immanquablement une atmosphère de délassement ou de divertissment. Il repose et il amuse. Il évoque une activité sans containte, mais aussi sans conséquence pour la vie réelle: il s'oppose au sérieux de celle-ci, comme il s'oppose au travail. En effet le jeu ne produit rien, il est essentiellement stérile. Cette gratuité fondaméntale du jeu est bien le caractère qui le discrédite le plus" [47]

Asertiune:	*les jeux sont innombrables et de multiples espèces*
Opoziție:	*malgré cette diversité, ils appellent les memes idées d'aisance, de risque ou d'habileté. Le jeu entraîne immanquablement une atmosphère de délassement ou de divertissment. Il repose et il amuse. Il évoque une activité sans containte, mais aussi sans conséquence pour la vie réelle: il s'oppose au sérieux de celle-ci, comme il s'oppose au travail.*
Confirmare:	*en effet, le jeu ne produit rien, il est essentiallement stérile*
Consecință:	*cette gratuité fondaméntale du jeu est bien le caractère qui le discrédite le plus*
Observații:	*dezvoltarea textului este liniară: asertiune + opoziție + confirmație + + consecință (identificare)*
	structura intervenției va fi următoarea: Act director (asertiune) + opoziție + consecință
	Structura intervenției: act director + act subordonat + act subordonat actului subordonat (la dreapta) + act subordonat (la dreapta).

36°. Un al doilea exemplu de funcționare a secvenței explicative

[46] A se vedea Jacques Moeschler, *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Éditions „Hatier" (collection „Langue et apprentissage des langues"), Paris, 1985, p. 136

[47] Roger Caillois, *Les jeux et les hommes*, Éditions „Gallimard", Paris, 1967

Scanned with OKEN Scanner

parataxa (marcatorul „Φ"). Cu ajutorul conectorului, se interpretează actul director în actul subordonat. Această interpretare este fie dedusă automat din interpretarea interactivă a actului subordonat (subordonare la stînga), fie reconstituită, cînd actul este subordonat la dreapta.

După cele prezentate, ne dăm seama de importanța organizării relaționale a discursului, organizare care urmărește identificarea relațiilor *ilocuționare* (cerere de informații, întrebare etc.) și *interactiv-generice* (argument, reformulare etc.) dintre constituenții structurii ierarhice și ai informațiilor din memoria discursivă. Obținem, astfel, informații de ordin *ierarhic* (privitoare la definiția constituenților textuali), informații de ordin *lexical* și *sintactic* (privitoare la instrucțiunile date de marcatorii acestor relații) și informații de ordin *referențial*, privitoare la cunoștințele despre universul de discurs, stocate în memoria discursivă [48].

5.4. GESTIONAREA „LUĂRILOR DE CUVÎNT"

La un prim nivel de analiză (să-l numim *formal*), orice interacțiune se caracterizează printr-o succesiune de luări de cuvînt. Fiecare tip de interacțiune are propriul ei sistem de „luări de cuvînt", pentru a menține principiul conform căruia *„un singur locutor vorbește la un moment dat"* și pentru a realiza scopul global definit de acesta. Este vorba de *principiul coordonării acțiunilor verbale*.

Descriind particularitățile unui sistem de luări de cuvînt, obținem informații și concluzii despre scopurile interacțiunii în cauză. Studiile lui A. W. McHoul (1978), S. Mazeland (1983), F. Orletti (1981) și H. Mehan (1979) în domeniul sistemului luărilor de cuvînt în clasă au demonstrat modul în care aplicarea acestor reguli implicite structurează spațiul social al clasei și realizează scopurile instituției școlare [49].

O proprietate esențială a schimbului verbal este de a fi un text compus din mai multe texte produse de autori diferiți, iar unitatea structurală și semnificația schimbului depind de coerența acestei compuneri.

---

[48] Jacques Moeschler, *op. cit.*, pp. 126, 168

[49] F. Orletti, *Classroom Verbal Interaction: A Conversational Analysis*, în: Henri Parret, Marisa Sbisa, J. Verschueren (éds), *Possibilities and Limits of Pragmatics*, Éditions „J. Benjamins", Amsterdam, 1981, pp. 531 - 549

Scanned with OKEN Scanner

Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff şi Gail Jefferson [50] sînt teoreticienii şi adepţii *principiului alternanţei* luărilor de cuvînt. În concepţia lor, participanţii la schimb se supun unui sistem de drepturi şi îndatoriri, şi anume: ☞ locutorul curent („L_1") are dreptul să păstreze cuvîntul un anumit timp, dar şi datoria să-l cedeze la un moment dat; ☞ succesorul potenţial („L_2") are datoria să-l lase pe („L_1") să vorbească şi să-l asculte, atît timp cît vorbeşte, respectiv are dreptul să ceară cuvîntul după un anumit timp, precum şi datoria de a lua cuvîntul cînd („L_1") i-l cedează. De multe ori, aceste reguli sînt transgresate, respectarea lor în practică depinzînd mult de tipul interacţiunii.

PROPRIETĂŢILE SISTEMULUI ALTERNANŢEI LUĂRILOR DE CUVÎNT. Pornind de la studiile interacţioniştilor [51] privind alternanţa luărilor de cuvînt, putem defini cîteva din proprietăţile fundamentale ale sistemului alternanţei, după cum se poate urmări în continuare.

Funcţia locutorie trebuie deţinută succesiv de interactanţi diferiţi. Durata luărilor de cuvînt şi focalizarea discursului respectiv pe („L_1") şi pe („L_2") ar trebui să se afle într-un raport de echilibru, lucru care nu se întîmplă decît în anumite tipuri de interacţiuni. Un singur locutor vorbeşte „în acelaşi timp". Vorbirea simultană contravine regulilor conversaţiei şi contraexemplul aparent al *cocktail*-urilor şi al seratelor mondene, la care se discută în acelaşi timp, poate fi combătut deoarece, în acest caz, avem de-a face cu mai multe conversaţii suprapuse în acelaşi timp, dar în interiorul unor grupuri interacţionale diferite.

Există întotdeauna un locutor care vorbeşte. Timpul interacţiunii este întotdeauna ocupat la maximum, iar intervalele care separă luările de cuvînt sînt reduse la minimum. Pauzele dintre luările de cuvînt (numite *inter-replici*) şi cele din cadrul aceleiaşi luări de cuvînt (sau *intra-replici*) au făcut obiectul lucrărilor interacţioniştilor aparţinînd Şcolii de la Palo Alto, dar şi al interacţioniştilor europeni (dintre care îi amintim pe Jacques Cosnier şi Catherine Kerbrat - Orecchioni). Ei sînt de părere că pauzele,

---

[50] Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff, Gail Jeffferson, *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking in Conversation*, „Langage", 50, 1974, pp. 696 - 735

[51] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit.*, p. 160; Pierre Bange, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, „Didier", C. R. É. D. I. F., Paris, 1992, p. 29; Danielle André - Larochebouvy, *op. cit.*, p. 122

Scanned with OKEN Scanner

de orice natură ar fi, depind de tipul de interacţiune, de tipul de intervenţie, respectiv de cultura căreia îi aparţin participanţii.

Luările de cuvînt pot fi construite pe baza tipurilor de unităţi gramaticale (precum frază, propoziţie sintactică, sintagmă sau chiar un singur cuvînt) fără a fi, însă, o corespondenţă necesară între ele (respectiv între o luare de cuvînt şi o unitate gramaticală). Luarea de cuvînt nu este o unitate gramaticală, ci una interactivă dublu-orientată, spre luarea de cuvînt precedentă şi spre cea care urmează. Această dublă orientare asigură dinamica şi coerenţa interacţiunii.

Accesul la luările de cuvînt şi, deci, statutul de participant la interacţiune presupune îndeplinirea condiţiilor impuse unui *participant* (sau interactant) [52]. De obicei, accesul la luările de cuvînt se face pe baza unei ierarhii care nu este fondată totdeauna pe criterii sociale. Un rol important în stabilirea acestei ierarhii îl are, fără îndoială, *status*-ul şi, respectiv, rolul participanţilor la interacţiune.

Tehnicile de atribuire a luărilor de cuvînt sînt clasificate în două grupe: ☞ (1) cele prin care următoarea luare de cuvînt este atribuită de locutorul curent (sau, altfel spus, de locutorul actual, „L_1"); ☞ (2) cele prin care luarea de cuvînt este atribuită prin autoselectare [53].

Primul caz, în care „L_1" îl selectează pe „L_2", este întîlnit frecvent în situaţiile de contact. În această situaţie, conţinutul spuselor lui „L_1" joacă un rol special în selectarea lui „L_2", conform postulatului *„este selectat pentru continuarea discursului cel care este considerat a fi posesorul unor cunoştinţe în domeniul abordat de locutor"* [54].

Selectarea se face prin procedee verbale, dar mai importante sînt procedeele non-verbale, precum gesturile ostentative (de arătare a lui „L_2"), orientarea corpului, direcţia privirii etc.

Un al doilea caz este cel în care „L_2" se autoselectează ca „succesor" al lui „L_1". După pauza de rigoare, „L_2" începe să vorbească. Începutul este predominat de elemente paraverbale – intensitate mai puternică, registru mai ascuţit, activitate gestuală mai intensă – elemente

---

[52] A se vedea, în acest sens, subcapitolul (4.4) „Participanţii la interacţiune"

[53] Vezi Pierre Bange, *op. cit.*, p. 35

[54] C. Heddesheimer et B. Russell, *Essai d'analyse discursive d'un seminaire*, „Verbum", IX, 1, 1986, pp. 25 - 59

Scanned with OKEN Scanner

care se reduc pe măsură ce „L_2" se simte mai sigur de *status*-ul său de locutor. În interacţiunea didactică, auto-selectarea este mai rar întîlnită, dar atunci cînd apare este o consecinţă a faptului că nici un participant în calitate de „L_2" nu se prezintă, sau mai mulţi participanţi se prezintă în acelaşi timp. În acest ultim caz, locutorul „L_1" şi multiplii „L_2" trebuie să negocieze implicit sau explicit (prin expresii ca *„mă scuzaţi"*, *„vă rog"*, sau *„lăsaţi-mă să vorbesc, e rîndul meu"*).

Mai adăugăm cazul în care un singur locutor „L_2" ia cuvîntul, însă acesta nu este cel bun. Catherine Kerbrat - Orecchioni numeşte acest tip de desincronizare *intruziune*. Intruziunea, ca şi în celelalte cazuri menţionate, necesită o negociere care poate sfîrşi prin a reuşi (dacă un „L_3" reuşeşte să se impună lui „L_1" ca interlocutor legal), sau prin a eşua (dacă „L_1" insistă şi se adresează numai lui „L_2", considerîndu-l, în continuare, pe „L_3" ca non-locutor legitim, atitudine relevată prin expresii de forma *„nu te-am întrebat nimic"*, *„nu cu tine vorbesc"*, *„nu te amesteca în ce nu te priveşte"* etc.).

Rateurile în realizarea coordonării luărilor de cuvînt sînt reduse prin faptul că transferurile de „cuvînt" (sau luările de cuvînt) se fac numai în momente şi în locuri pertinente de schimbare de locutor.

Există, de asemenea, cazuri de desincronizări involuntare sau nedeliberate, care se datorează unor erori de apreciere a locului pertinent pentru schimbarea locutorului. Desincronizarea deliberată are consecinţe asupra constituirii relaţiilor între interlocutori şi reprezintă o ameninţare pentru „faţa" [55] locutorului întrerupt, fapt care necesită o „reparaţie".

Interacţiunile trec printr-o fază mai lungă sau mai scurtă de tatonare a unei sincronizări a alternanţei luărilor de cuvînt. Se pot întîlni proceduri de rezolvare a unei eventuale sincronizări defectuoase, care intervin în stabilirea locului pertinent pentru schimbarea locutorului.

Acest *loc tranziţional* [56] este înscris de „L_1" în enunţ prin „semnale de sfîrşit de luare de cuvînt", care pot fi de natură verbală, paraver-

---

[55] Cel care a introdus noţiunea de *faţă* este Erving Goffman (*Ritual Interaction. Essays on Face-to-face Behavior*, „Doubleday", New York, 1967; traducere franceză în: Erwing Goffman: *Les rites d'interaction*, Éditions „Minuit", Paris, 1974), iar prin această noţiune autorul desemnează imaginea despre sine expusă celuilalt, în scopul apărării propriului teritoriu (în cazul „feţei" negative), respectiv în cel al etalării unei imagini valorizante (în cazul „feţei" pozitive).

[56] Denumire dată de Catherine Kerbrat - Orecchioni (*op. cit.*, p. 165) *locului pertinent*

bală şi mimo-gestuală. Principala tehnică de selectare a locutorului „L_2" este cea a *perechii adiacente* [57]. Aceasta este formată, prin definiţie, din *„două luări de cuvînt în poziţie de succesiune imediată, pronunţate de doi locutori diferiţi şi determinaţi în aşa fel încît să existe un element de recunoaştere pentru unul ca fiind «L_1» şi un element de recunoaştere pentru al doilea ca fiind «L_2»"*.

Secvenţa este determinată de regula conform căreia atunci cînd locutorul actual „L_1" a produs ceva ce poate fi recunoscut ca prima parte a unei perechi determinate, el trebuie să înceteze să vorbească, iar locutorul următor, „L_2", produce în acel moment a doua parte posibilă a perechii în discuţie. Harvey Sacks [58] a studiat problema perechilor adiacente şi oferă următoarele 7 exemple: ☞ (1) cuplul întrebare - răspuns; ☞ (2) salut şi salut de întîlnire; ☞ (3) salut şi salut de despărţire; ☞ (4) repaos urmat de o scuză, de o cerere de a uita, de o justificare, sau de o sfidare; ☞ (5) ofertă urmată de acceptare, sau de refuz; ☞ (6) compliment urmat de acceptare, sau de refuz; ☞ (7) cerere urmată de o acceptare, de o amînare, sau de un refuz.

Pentru alegerea părţii a doua, respectiv a perechii adiacente, există o „organizare preferenţială". De exemplu, pentru o întrebare, răspunsul este replica preferenţială, iar refuzul de a răspunde sau afirmarea ignoranţei sînt replici nepreferenţiale. Fără îndoială, replica preferenţială este cea care asigură cooperarea maximă într-o interacţiune.

În exemplul pe care îl prezentăm în continuare, conversaţia telefonică se structurează în replicile (1) şi (2) – care formează o pereche adi-

1.	*E:*	*– Allô, Marie ? Bonjour !*
2.	*M:*	*– Oui, bonjour !*
3.	*E:*	*– Dis, on va voir* America, America *de Kazan ?*
4.	*M:*	*– Non. J'y vais pas / j'ai pas le temps / j'ai pas fini mon devoir*

37°. Exemplu de replică nepreferenţială
într-o interacţiune verbală

[57] *Apud* Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff and Gail Jeffferson, *loc. cit.*, p. 41

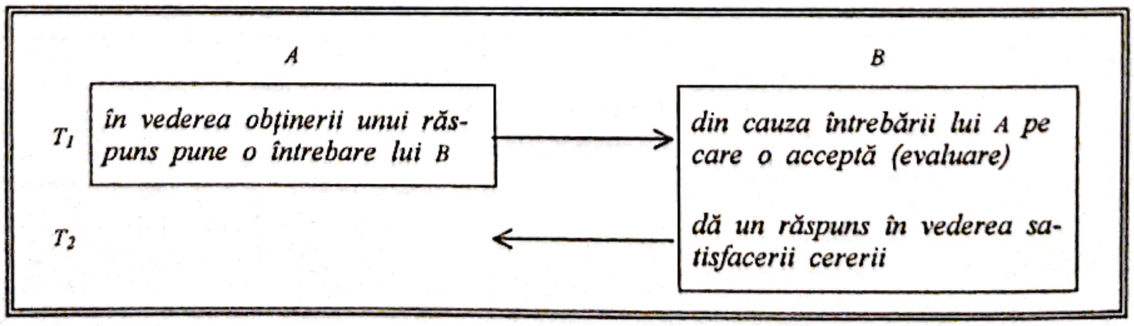
[58] Harvey Sacks, *Lectures*, University of California, Irvine / Los Angeles, 1964 -1972; *apud*: Pierre Bange, *op. cit.*, p. 40

Scanned with OKEN Scanner

acentă de salutare şi identificare –, respectiv în replica (3) – în care luarea de cuvînt are forma unei cereri –, urmată de replica (4) – constînd într-un refuz şi justificarea acestuia („*j'ai pas fini mon devoir*"). În acest caz, o organizare preferenţială ar fi presupus acceptarea cererii din (3).

Cercetătorii americani au analizat *perechea adiacentă*, nu numai ca unitate *discursivă* superficială, ci mai ales ca unitate *fundamentală* în organizarea interacţiunii. Aceasta este fundamentală, pentru că asigură relaţia de „implicativitate", sau „implicare secvenţială", ceea ce înseamnă că un enunţ proiectează pentru luările de cuvînt următoare pertinenţa unei serii determinate de ocurenţe (tipuri de enunţuri, activităţi, selectarea locutorului etc.). Locutorul „L_1" cunoaşte această relaţie şi presupune că şi „L_2" o cunoaşte, de asemenea, respectiv că va reacţiona la iniţiativa sa în modul în care se aşteaptă. Comunicarea este posibilă dacă „L_2" cunoaşte în mod efectiv această relaţie şi decide să reacţioneze. Realizarea comunicării presupune *cunoştinţe comune*, *împărtăşite* de „L_1" şi de „L_2", precum şi o voinţă de cooperare.

Perechea adiacentă, ca unitate discursivă, se distinge de relaţia de dependenţă secvenţială sau condiţională, care se află la baza constituirii acestei unităţi. De exemplu, într-un schimb de saluturi, există un scop comun lui „L_1" şi „L_2", şi anume constituirea condiţiilor de reciprocitate rituală, care fac posibilă comunicarea. Iniţiativa îi revine lui „L_1", dar acţiunea nu reuşeşte decît cu reacţia lui „L_2". Fiecare luare de cuvînt în poziţie de prim element într-o pereche adiacentă este o acţiune a locutorului, al cărei scop este realizat printr-o re-acţiune (*en retour*) a receptorului. Prin urmare, putem afirma că *perechea adicentă* este unitatea (sau secvenţa) minimală în planul realizării scopurilor interacţiunii.



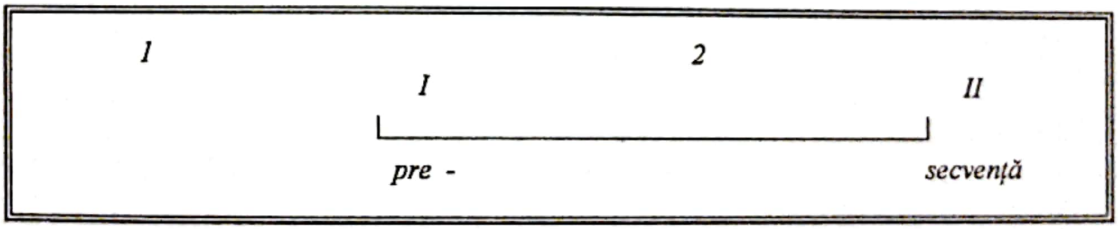
38°. Ordinea luărilor de cuvînt, care – în concepţia lui Pierre Bange – alcătuiesc o „categorie închisă"

Cele două componente ale secvenţei minimale (luările de cuvînt) sînt acţiuni individuale care alcătuiesc o categorie închisă [59]. Această *categorie închisă* este elementul fundamental prin care avem garanţia că un eveniment dorit va avea loc şi a fost reprezentată de Pierre Bange, aşa cum se poate urmări în figura precedentă (38°).

Depăşirea stadiului de *categorie închisă* al perechii adiacente se face printr-o activitate care va fi obiectul unei secvenţe – pe moment doar anticipată – şi căreia perechea adiacentă realizată îi stabileşte condiţia. Încheierea perechii adiacente se face de către „L_1", graţie ratificării prin care acesta îl absolvă de orice responsabilitate pe partenerul său (de exemplu, mulţumirile de ordin ceremonial, fără nici o funcţie în realizarea raţională a perechii adiacente). Elementele constitutive ale unei perechi adiacente pot fi utilizate *„pentru a construi secvenţe mai ample"* [60].

Harvey Sacks dă ca exemplu pre-secvenţele care au forma perechii adiacente. *Presecvenţele* (sau *preinvitaţiile*) au funcţia de a pregăti organizarea coordonată a unei acţiuni comune.

După cum consideră Pierre Bange [61], *presecvenţele* comportă trei faze: ☞ (1) „L_1" caută să ştie dacă „L_2" este disponibil pentru realizarea unei acţiuni „A", pe care „L_1" se pregăteşte să i-o propună; „disponibilitatea" depinde de condiţii obiective – a avea timp – şi / sau subiective – a fi interesat; ☞ (2) „L_2" răspunde că este pregătit şi, adesea, însoţeşte răspunsul cu o invitaţie la realizarea acţiunii propuse; ☞ (3) „L_3" îşi realizează intenţia, moment posibil doar în funcţie de rezultatul perechii adiacente precedente (faza *1* + faza *2*).



39°. Schema fazelor unei presecvenţe, în concepţia lui Pierre Bange

[59] Pierre Bange, *op. cit.*, p. 47

[60] Harvey Sacks, *Lectures*, 1964 - 1972, *apud*: Pierre Bange, *op. cit.*, p. 19

[61] Citîndu-l pe Stephen Levinson (*Pragmatics*, Cambrige, 1983). Cf.: Pierre Bange, *op. cit.*, 1992, p. 47

Scanned with OKEN Scanner

Presecvențele incită la colaborare, pentru realizarea secvenței următoare, funcția lor exercitîndu-se la un nivel superior luărilor de cuvînt. Se produce, așadar, un fenomen de *dependență condițională*, însă nu între luările de cuvînt, ci între secvențe.

În interacțiunea didactică *FRANÇAIS: LANGUE ÉTRANGÈRE* („*F. L. E.*"), sîntem adesea obligați, în procesul de predare / învățare, să imaginăm diferite situații de comunicare prin care elevii (publicul interlocutor) să-și însușească funcționarea schimburilor, mai ales a celor fatice – „*mesaje care servesc la stabilirea, prelungirea, sau întreruperea comunicării*". După Roman Jakobson, „*această accentuare a contactului – funcția fatică în termenii lui Malinowski – poate da naștere unor schimburi numeroase de formule ritualizate, și anume unor dialoguri întregi, al căror unic obiect este prelungirea conversației*" [62].

În exemplul de mai jos, schimburile (1) și (2) sînt presecvențe care, împreună cu schimbul (3), formează o secvență interacțională.

– *Qu'est-ce que tu fais mardi soir ?* (1)
– *Rien. Pourquoi ?* (2)
– *Tu veux faire un tennis avec moi ?* (1)
– *Oui, d'accord ! À quelle heure ?* (2)
– *Bon, si tu veux de 7 à 8 h.* (3)
– *Oui, ça va !* (2)
– *Bon, à mardi alors, à 7 heures devant la stade* (3)

40°. Exemplu de înlănțuire a secvențelor, într-o interacțiune didactică

În interacțiunea didactică, putem exemplifica presecvențele de introducere a povestirii în dialog [63]. Introducerea povestirii are forma unei perechi adiacente: ☞ (1) propunerea (sau oferta) și cererea de a povesti o întîmplare; ☞ (2) acceptarea, materializată cîteodată sub forma unei întrebări („*ce s-a întîmplat ?*") care transformă întîmplarea într-un răs-

[62] Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, „Minuit", Paris, 1963, p. 217

[63] Harvey Sacks, *L'organisation des recits dans les conversations utilise des paires adiacentes*, „Lecture", 2, april, 1972, *loc. cit.*, p. 2

puns. Se întîmplă, însă, ca într-o activitate în curs de desfăşurare să intervină anumite contribuţii cu statut intermediar, denumite în literatura de specialitate *„secvenţe laterale"*. Secvenţa laterală produce o alunecare a focalizării atenţiei asupra unuia dintre elementele luării de cuvînt de referinţă, element care îl interesează în mod deosebit pe cel care iniţiază secvenţa laterală. În acest caz, interacţiunea se întrerupe pînă cînd condiţiile de continuare sînt satisfăcute. Pierre Bange [64] apreciază că o astfel de secvenţă este alcătuită din trei momente: ☞ (a) manifestarea unei probleme de către interactantul-iniţiator al secvenţei (respectiv iniţiativa); ☞ (b) tratarea problemei (sau reacţia); ☞ (c) semnalizarea rezolvării problemei (*feed-back*) fie prin reluarea activităţii iniţiale (semnalizare implicită), fie printr-o ratificare (semnalizare explicită).

Secvenţele laterale sînt, foarte frecvent, secvenţe de *corectare*, de *autocorectare*, de *clarificare*, de *explicare* sau de *reformulare*.

Funcţia fundamentală a acestora este aceea de a regla şi de a facilita înţelegerea reciprocă pe întreg parcursul comunicării.

SISTEMUL LUĂRILOR DE CUVÎNT este, deci, un mecanism discursiv care asigură coordonarea acţiunilor interactanţilor şi îi ajută pe aceştia să creeze în colaborare unităţi ale interacţiunii.

Existenţa *presecvenţelor*, sau a secvenţelor laterale (de diferite naturi) este o dovadă a caracterului *negociabil* al construirii unei interacţiuni. Ca orice proces de negociere, sistemul luărilor de cuvînt se efectuează, de asemenea, într-o manieră *competitivă*, chiar *conflictuală*, dar, în acelaşi timp, într-un mod *cooperativ* şi *de colaborare*: *„«L_2» nu poate să nu se orienteze după semnalele produse de «L_1», iar «L_1» nu poate să nu ţină seama de semnalele produse de «L_2»"* [65].

Prin urmare, luările de cuvînt sînt „co-efectuate" asimetric, din moment ce „L_1" este cel care decide tema şi conţinutul interacţiunii, dar şi momentul în care vrea să se oprească, şi tot el îşi desemnează succesorul. Acesta din urmă („L_2") are o putere limitată, dar poate să grăbească, prin diferite procedee, pe „L_1" să-i atribuie cuvîntul, aşa după cum

[64] *Apud* M. Selting, *Reparaturen und lokale Verstehensprobleme, oder: Zur Binnenstruktur von Reparatursequenzen*, „Linguistische Berichte", 1987, 108, pp. 128 - 149

[65] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit.*, p. 191

el poate să bruieze discret discursul lui „L_1" şi să-l întrerupă (după cum am semnalat, deja, printr-o secvenţă laterală).

Într-adevăr, alternanţa luărilor de cuvînt trebuie mereu negociată între membrii unui grup conversaţional. Am remarcat că în clasa de limbă, interactanţii nu sînt bine pregătiţi în această direcţie. Adesea, reglarea sau coordonarea alternanţei scapă elevilor, al căror rol devine cu preponderenţă pasiv. Din acest motiv, cînd sînt confruntaţi cu o situaţie de contact reală, respectiv cu o funcţionare reală competitivă a sistemului luărilor de cuvînt, ei sînt dezorientaţi şi chiar neputincioşi.

Acest lucru se întîmplă cu atît mai mult cu cît ei sînt puţin familiarizaţi cu sistemul indicilor paraverbali (diferiţi de la o cultură la alta) pe care se fundamentează funcţionarea alternanţei luărilor de cuvînt.

Discursul în clasa de limbă se află într-o continuă mişcare între limitele celor două extreme: discursul didactic şi discursul natural.

Trecerea de la primul tip de discurs, la cel de-al doilea se face prin schimbări importante, care intervin în distribuirea luărilor de cuvînt, în evaluarea discursului şi în păstrarea temelor, altfel spus: în responsabilitatea pentru buna funcţionare a interacţiunii.

Elevii vor fi atenţionaţi asupra diversităţii formelor discursului necesare iniţierii şi încheierii schimbului verbal pe care-l studiază (dialog fabricat – din manual – sau dialog creat pe loc, în clasă). În acest sens, se oferă locutorilor formule ale ritualului de deschidere a unui schimb (sau dialog) familiar, să zicem, ca de exemplu: *„dis-donc"* *„bonjour"*, *„salut"*, *„dis, mon cher"*, *„excuse-moi de te déranger"* etc.

Ritualul de deschidere al unui schimb se poate face într-o singură etapă, spre deosebire de ritualul de încheiere a dialogului (sau a schimbului), care se desfăşoară pe parcursul a trei etape.

Într-o primă etapă, locutorul semnalează că vrea să încheie, apoi interlocutorul acceptă semnalul (*„ah bon"*, *„oui"* etc.) şi urmează eva-

FORMULA DE ÎNCHEIERE A SCHIMBULUI		*MARCATORI AI ACESTUIA*
1	*motive interne*	*„je pense que ç'est tout, hein" / „bon", „oui" / „bon alors", „ça va ?" / „ça va" etc.*
2	*motive externe*	*„il est déjà tard" / „j'ai encore des choses à faire" etc.*

3	*mulţumiri*	*„un grand merci" / „oh de rien", „je me réjouis à l'avance" / „moi aussi", „ça m'a fait vraiment plaisir" / „à moi aussi", „j'ai été très heureux de ..." / „moi aussi" etc.*
4	*acorduri*	*„à lundi", „dix heures" / „à bientôt" etc.*
5	*urări*	*„bonnes vacances !" / „bon voyage !" / „bon week-end !" / „bonne journée !" / „bonne soirée !" / „amuse-toi bien !" / „merci" / „à toi aussi" / „à toi même" / „bon courage" / „à toi aussi" / „bonne guérison" / „merci" / „mes meilleurs souhaits" / „à toi aussi" etc.*
6	*sfaturi*	*„ne travaille pas trop dur !" / „pas de danger / bien le bonjour à ..." / „d'accord je lui dirai" / „encore une fois pardonne-moi" / „je t'en prie" etc.*

41°. Ipostaze ale evaluării interacţiunii prin ritualul de încheiere a schimbului

luarea interacţiunii discursive în ansamblul ei, succedată de semnalul de încheiere a schimbului, sau a dialogului: *„bon, alors, au revoir"*, *„salut"*, *„au revoir"*, *„salut"* şi aşa mai departe.

Aceste ritualuri de iniţiere, evaluare şi încheiere a dialogurilor sînt obligatorii nu numai în dialogul purtat în clasă pe marginea textului fabricat, dar, mai ales, în schimburile naturale pe care elevul le are în clasă cu profesorul şi cu colegii, ori în societate.

Un aspect important în desfăşurarea interacţiunii în clasă este acela de a şti cum şi cînd se ia cuvîntul, ceea ce înseamnă să ştii să întrerupi şi să vorbeşti cînd e rîndul tău (să păstrezi cuvîntul şi să-ţi construieşti luarea de cuvînt proprie), dar şi să ştii să-ţi termini luarea de cuvînt şi să cedezi cuvîntul altcuiva. Toate aceste strategii depind, bineînţeles, de convenţiile şi cutumele socio-culturale în care se desfăşoară interacţiunea, de modul în care participă interlocutorii şi de interesul acestora, dar şi de abilitatea participanţilor de a-şi menaja discursul reciproc.

FORMULE DE ÎNTRERUPERE A PROFESORULUI DE CĂTRE ELEV		*MARCATORI AI ACESTORA*
1	*întrebare*	*„est-ce que vous pourriez me dire ..." / „oui, mais ..."*
2	*comentariu*	*„c'est justement ... oui, mais ..."*
3	*evaluare pozitivă*	*„vous avez raison" / „c'est vrai"*
4	*evaluare negativă*	*„c'est possible, mais ... je ne suis pas d'accord"*

Scanned with OKEN Scanner

5	*opinie personală*	*„à mon avis" / „je pense que ..."*
6	*reluarea celor discutate*	*„pour revenir à ce qu'on disait tout à l'heure"*
7	*aluzie la ceea ce s-a spus*	*„comme a dit mon camarad ..."*

42°. Formule de întrerupere a profesorului de către elev şi marcatori ai acestora

Pe lîngă formulele convenţionale *de întrerupere, de luare de cuvînt* şi *de adresare interlocutorului* (profesor, sau coleg), care pot fi însoţite de anumite indicaţii, şi formulele *de a adresa cuvîntul* unui coleg de clasă printr-o întrebare, printr-un comentariu, printr-o evaluare pozitivă sau negativă, printr-o opinie personală şi aşa mai departe, în etapa luării cuvîntului, mai intervin formulele *de confirmare a ascultării, de cerere de explicaţii, de verificare a înţelegerii mesajului.*

FORMULE DE A ADRESA CUVÎNTUL UNUI COLEG DE CLASĂ		*MARCATORII ACESTORA*
1	*întrebare*	*„qu'est-ce que tu en penses ?"*
2	*comentariu*	*„tu sais ..."*
3	*evaluare pozitivă*	*„tu as raison"*
4	*evaluare negativă*	*„alors là, je ne suis pas d'accord"*
5	*opinie personală*	*„moi je trouve que / si tu veux mon avis etc ..."*

43°. Formule de a adresa cuvîntul unui coleg de clasă şi marcatorii acestora

În aceeaşi etapă, a luării cuvîntului, se mai integrează *cererea de repetare*, precum şi *emiterea unor remarci* asupra mersului discursului, asupra unui exemplu personal şi aşa mai departe.

ALTE FORMULE CE INTERVIN ÎN ETAPA LUĂRII CUVÎNTULUI		*MARCATORII ACESTORA*
1	*confirmarea ascultării*	*„c'est vrai ..."*
2	*cererea de explicaţii*	*„attends, qu'est-ce que tu veux dire par là ?" / „attendez une minute, je n'ai pas tout à fait compris"*

Scanned with OKEN Scanner

3	*verificarea înţelegerii mesajului*	*„tu veux dire ...“*
4	*cererea de repetare*	*„excusez-moi, je n'ai pas entendu, vous pouvez répéter ?“*
5	*remarci asupra mersului discursului*	*„je n'ai pas encore réussi à placer mon mot“ / „tu veux parler plus fort ?“*
6	*exemplu personal*	*„moi, je sais que ...“*

44°. Alte formule ce intervin în etapa luării cuvîntului şi marcatorii acestora

Este de la sine înţeles că nu numai abilitatea de a lua cuvîntul este importantă, ci şi *păstrarea lui*: cum spui ceea ce vrei să spui, cum dai o replică în situaţie de dialog, cum dai mai multă greutate celor spuse, cum se colaborează şi se cooperează în cadrul interacţiunii etc.

O deosebită importanţă are şi etapa acordării cuvîntului celuilalt. În discursul didactic tradiţional, luările de cuvînt sînt distribuite de către profesor. S-a dovedit că descentralizarea alocării luărilor de cuvînt are un efect benefic asupra climatului din clasă, asupra responsabilităţii care revine fiecăruia dintre participanţii la interacţiunea didactică.

În analiza alternanţei luărilor de cuvînt în interacţiunea didactică, interesant este a vedea în ce măsură elevii sînt capabili să-şi asume verbal într-o activitate comună (ca lectura metodică, sau depistarea ideii principale) reglările discursive care susţin dinamica discuţiilor.

În metodologia interogativă clasică, profesorul este, practic, singurul care îşi asumă aceste reglări, deoarece numai el tratează, elaborează, interpretează şi prelungeşte segmentele discursive pe care elevii le furnizează în chip de răspunsuri la întrebările puse.

Ar trebui, aşadar, ca, pentru fiecare funcţie care susţine dinamica schimbului, să observăm: ce reglări discursive sînt produse de către profesor ?; care sînt cele produse de acesta din urmă prin transformarea enunţului unui elev ?; ce reglări discursive produce elevul ca răspuns la o incitare a profesorului ?; care sînt cele produse la iniţiativa unui elev.

Dacă indicatorii menţionaţi ne ajută la stabilirea poziţiei discursive a elevului în activitatea grupului şi la stabilirea locului în care se plasează dificultăţile lor de comunicare, atunci ei ne arată unde este nevoie să lăsăm mai mult timp elevilor pentru a-şi construi „intervenţia în interiorul

Scanned with OKEN Scanner

dialogului didactic" clasic. Aceste funcţii pot să corespundă obiectivelor învăţării comunicării orale (dar şi scrise).

CONCLUZII. Comunicarea în practica didactică este legată atît de conţinuturile de învăţare pe care încercăm să le construim, cît şi de obiectivele socio-afective ale acestui micro-univers care este clasa, alcătuită din elevi şi profesor. Am vorbit de o activare a „conduitelor lingvistice" (sau langajiere) a „jocurilor" de limbaj, mai degrabă decît de comunicarea orală în general, pentru că am dorit să subliniem că, în activitatea de enunţare, elaborarea a ceea ce vrem să comunicăm şi construirea unui raport ne-precodificat cu experienţa, sau cu noţiunile sînt inseparabile de activitatea de investigare a limbii (şi a limbajului).

În interacţiunea didactică, dimensiunea socială şi dialogică este prioritară în activitatea de construire a semnificaţiilor, activitate adesea nesigură, însă dinamică şi împărtăşită de interlocutori.

Scanned with OKEN Scanner

6. CONSTRUIREA RELAȚIEI INTERPERSONALE

6.1. RELAȚIA INTERPERSONALĂ: APRECIERI PRELIMINARE

Analiza discursului cu orientare didactică nu poate să nu aibă în vedere, în primul rînd, dimensiunea *celuilalt*. Drept urmare, perspectiva *interacțională* și cea *conversaționalistă* sînt cele ce favorizează demersul nostru, pentru că: ☞ (1) secvențele discursului didactic sînt situații dialogale care se definesc printr-o interacțiune reciprocă a vorbirii; ☞ (2) în abordarea respectivelor situații, promotorii interacționismului (începînd cu Pierre Bange și Catherine Kerbrat - Orecchioni) și cei ai conversaționalismului (între care Eddy Roulet) au impus, deja, un aparat conceptual cu valoare paradigmatică.

Ceea ce ne permite să diferențiem un dialog didactic de o conversație obișnuită este faptul că structurarea secvențelor se face ierarhic în primul, în funcție de planificarea activităților didactice.

Avem în vedere, de asemenea, dimensiunea dialogică a interacțiunii, mai ales pentru că este știut faptul că, și în situația didactică (poate mai ales în acest caz), trebuie să ne referim la noțiunea de *față*. Un act de vorbire intempestiv, centrarea bruscă pe cod cînd schimbul este axat pe fond, sau scoaterea în evidență (în mod exagerat) a faptului că *celălalt* greșește, poate să atingă *„fața" celuilalt*.

Activitatea didactică se caracterizează printr-o deplasare frecventă a activității conversaționale de la un nivel comunicativ la un nivel metalingvistic, din cauza greutăților de înțelegere care se manifestă, adesea, în ora de clasă, dar și din cauza faptului că interlocutorii sînt conștienți de divergențele lor comunicative și de deficiențele repertoriului lingvistic activat de elev. Nu în ultimul rînd, avem în vedere dialogismul rolurilor, atunci cînd schimburile didactice nu se reduc la o interacțiune între două voci monofonice, respectiv cînd i se cere unui interlocutor să adopte o

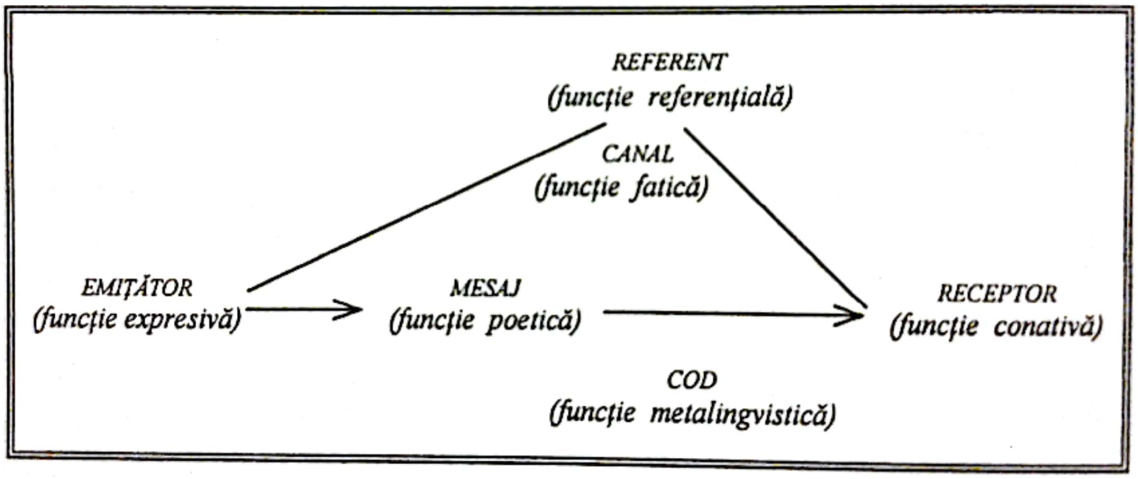
Scanned with OKEN Scanner

identitate fictivă, aceasta fiind singura modalitate de a produce discurs (în limba-ţintă), în situaţii de comunicare diverse şi neaşteptate.

6. 2. ROLURILE ÎN CADRUL CLASEI

Multe lucrări [1] se ocupă de studiul relaţiilor interpersonale din clasă. Plecînd de la schema lui Roman Jakobson, în care actul comunicării conţine şase elemente [2], aceşti autori sînt de părere că este comod pentru profesor să se considere (în mod firesc) ca emiţător al mesajelor pe care elevii-receptori trebuie să le decodifice (şi să le resemnifice).

La rîndul său, folosind modalităţi precise (şi precizate) – precum întrebarea directă a profesorului, sau autorizarea cerută prin ridicarea degetelor – elevul poate deveni emiţător al mesajelor destinate colegilor săi, sau profesorului. Din această perspectivă, alte comportamente de comunicare (precum luările de cuvînt neaşteptate, întrebările, contestă



45°. Cele şase elemente ce compun actul comunicării, în opinia lui Jakobson

---

[1] J. F. Halté, *De la langue à la communication dans l'école*, „Pratiques", nr. 40, 1983, pp. 3 - 16; Noël Nel, *Proposition pour une pédagogie de la communication*, în: *loc. cit.*, pp. 17 - 36; Francis Vanoye, *Fonctions du language et pédagogie de la communication*, în: *loc. cit.*, pp. 37 - 50

[2] Tot la şase elemente se opreşte şi Petru Ioan, în structurarea situaţiilor de comunicare şi de (re)semnificare, doar că natura lor (în chip de variabile, sau coordonate ale analizei „situaţionale") este relativ diferită, după cum distinctă este şi dispunerea lor, într-un hexagon decompozabil în nu mai puţin de 63 de submodele, sau de „forme verticale". Cf.: Petru Ioan, *Educaţie şi creaţie în perspectiva unei logici „situaţionale"*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995, pp. 72 - 144

Scanned with OKEN Scanner

rile, discuţiile colaterale, fără legătură cu subiectul, inevitabile şi frecvente cîteodată etc.) apar deviante şi chiar blamabile.

Lucrările de specialitate în acest domeniu (mai ales cele ale reprezentanţilor Şcolii de la Palo Alto, ale lui Erving Goffmann şi ale adepţilor interacţionismului) nu pot face mai transparente curiozităţile comunicării în clasă. De aceea, lingviştii deceniului al nouălea al secolului al XX - lea s-au axat pe studiul a ceea ce condiţionează schimbul între „actori", adică pe studiul contractului pedagogic. Patrick Charaudeau [3], de exemplu, are în vedere cîteva idei-cheie interesante şi utile pentru pedagog, cum ar fi cele de „statut", de „rol" şi de „punere în scenă". Învăţarea unei limbi străine în clasă (sau în grup) presupune efectuarea unor schimburi verbale între participanţi şi construirea de către aceştia a unui dialog, în scopul învăţării sau predării limbii străine.

De remarcat este faptul că, în comunicarea de tip formativ, interactanţii nu sînt în aceeaşi poziţie în raport cu cunoştinţele, sau cu obiectul de transmis. Unul este competent, iar celălalt trebuie să înveţe. Acesta este un element esenţial al *contractului didactic*, care controlează schimburile şi asigură interactanţilor un „rol conversaţional" diferit: pe de o parte, rolul conversaţional de profesor, iar pe de altă parte, acela de elev.

Să nu uităm, însă, că grupul de elevi nu este o *masă omogenă*, deoarece, pentru fiecare elev, *celălalt* este *celălalt elev*.

Patrick Charaudeau conchide că *„locutorul, mai mult sau mai puţin conştient de constrîngerile şi de marja (limita de acţiune) pe care i le propune situaţia de comunicare, foloseşte o parte din categoriile limbii, pe care le ordonează în moduri de organizare a discursului, pentru a produce sens, prin formarea (formatarea) unui text. Pentru locutor, a vorbi înseamnă adoptarea unei strategii* [...], *altfel spus, vorbim sau scriem organizîndu-ne discursul în funcţie de propria noastră identitate, de imaginea pe care ne-o facem despre interlocutor şi de ceea ce a fost, deja, spus. Astfel, pentru a-l face pe interlocutor să întreprindă o anumită acţiune, vom putea, în funcţie de împrejurări, «să-i dăm un ordin»* («apportez-moi un stylo pour signer»), *«să-i cerem ceva»* («est-ce que vous pourriez m'apporter un

[3] În: *Grammaire du sens et de l'expréssion*, Éditions „Hachette", Paris, 1992, p. 643

stylo pour signer ?»), *«să constatăm ceva cu uimire»* («tiens, je n'ai pas de stylo pour signer !»), *chiar «să-i povestim» o istorioară, sau o anecdotă, pentru a-l incita la acțiune* («a fost o dată un director de întreprindere care nu avea stilou ca să semneze ...»)".

Abordarea unei lecții după modelul analizei conversaționale datorat Școlii de la Geneva ne determină să afirmăm că fiecare „temă" se compune dintr-un anumit număr de activități didactice. Aceasta înseamnă că unitatea de analiză în cazul predării și al învățării este *activitatea didactică*: prezentarea unei probleme de gramatică, o activitate de înțelegere orală, explicație lexicală, simulare etc.

Dacă urmărim și exemplele lui Patrick Charaudeau, observăm cum profesorul poate modula relația pedagogică, astfel încît să poată varia situațiile de comunicare și contractele corespondente. De exemplu, situația cursului magistral, care este ușor de explicat prin modelul mecanic al transmiterii de informații, este și mai simplu de înțeles dacă avem în vedere noțiunea de *rol*. Profesorul, în acest caz, își asumă integral statutul de *profesor posesor al cunoștințelor* ce trebuie transmise și, avînd o autoritate intelectuală puternică, el deține un rol foarte precis și un loc bine determinat. Lingvistica interacționistă analizează o astfel de situație, utilizînd o noțiune nouă și comodă, aceea de „raport de locuri".

Profesorul ocupă un loc magistral și joacă rolul „instituționalizat" dominant. Elevul, la rîndul său, își joacă rolul de „elev", ocupînd un loc „dominat". Pot interveni, însă, și „roluri semi-instituționalizate" [4], pentru a desemna locuri ce corespund mai mult sau mai puțin *„atributelor permanente ale persoanei"*, cum ar fi cel de *„mediator, animator, bufon sau confident"*, respectiv roluri „ocazionale", pentru a desemna locuri net „aleatorii", în care desfășurarea interacțiunii permite unuia dintre subiecți să ocupe un loc imprevizibil.

Este de la sine înțeles că, în situația cursului magistral, profesorul, care se află în rolul unui „transmițător de informații", va limita la maximum situațiile în care rolurile semi-instituționalizate sau ocazionale îi sînt impuse. În multe alte situații, rolurile se împart diferit și revine profesorului sarcina de a alege modelul pedagogic cel mai potrivit pentru obiectivele

[4] Robert Vion, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Éditions „Hachette", Paris, 1992, p. 106

sale, respectiv de a determina scenariile cele mai eficiente, ţinînd cont de scopul cunoaşterii (de *a şti să faci*, ori de *a şti să fii*), de nivelul clasei şi nivelul real al elevilor, de situarea secvenţei în proiectul anual, de timpul disponibil, sau de circumstanţele locale şi particulare.

Interesul pentru noţiunea de *rol* şi avantajele sale asupra interacţiunii didactice sînt confirmate în lucrările [5] care consideră imposibilă unitatea persoanei profesorului între ieşirile inconştiente şi controlul conştient, fapt care îngreunează eficacitatea educativă şi, mai ales, nu-i permite profesorului să fie el însuşi. *„A preda este un act paradoxal: reuşita pedagogică concretizată în autonomia elevului presupune dispariţia progresivă a profesorului, «moartea pedagogică»* a acestuia" [6].

Oricum, profesorul nu se poate sustrage diferitelor răsturnări de rol care pot să apară în situaţia de comunicare şi, din acest motiv, de ce să nu-şi asume aceste răsturnări de roluri (mai bine zis să le „joace" şi să le exploateze ca pe nişte atuuri pedagogice: *„teatrul jucat este asumat pe deplin ca modalitate gîndită şi dorită, ca strategie pedagogică. La profesor, comportamentul se naşte dintr-o construire a propriului* eu, *dintr-o elaborare conştientă a unui personaj acoperit, voit, de toate subterfugiile care ar putea constitui mijloacele prin care să poată atinge obiectivele propuse şi de toate măştile care ascund ceea ce ar putea împiedica atingerea acestor obiective"* [7].

Dacă profesorul alege soluţia „teatralizării" interacţiunii didactice, atunci mai multe atitudini îi stau la dispoziţie: ☞ (1) profesorul îşi asumă singur „teatralizarea", concepînd diverse scenarii de predare şi învăţare, după obiectivele urmărite; ☞ (2) profesorul împarte într-o oarecare măsură rolurile şi scenariile cu elevii, fiecare dintre aceştia ştiind care este partea care îi revine, ce rol joacă şi cît timp, caz în care desfăşurarea schimburilor poate fi controlată (dacă e nevoie); această atitudine permite derularea a ceea ce înseamnă jocuri didactice convenţionale, precum lectura melodică, dezbaterile contradictorii, respectiv

---

[5] Cf., între alţii: H. Hannoun, *Maître comédien ou maître marionette ?*, în: „Le journal des psychologues", nr. 95, mars, 1992

[6] Michel Descotes, *La communication dans la classe de langue*, Éditions „Bertrand Lacoste", Paris, 1995, p. 22

[7] H. Hannoun, *loc. cit.*

Scanned with OKEN Scanner

comunicarea fictivă, calchiată pe practicile sociale de referinţă: comunicarea jurnalistică, cea publicistică etc.; ☞ (3) profesorul împarte integral rolurile şi scenariile (sau teatralizarea) cu elevul, ceea ce nu înseamnă că rolurile de profesor şi elev sînt interschimbabile, ci că profesorul este cel care controlează situaţia de comunicare, dar mai ales că el îşi păstrează responsabilităţile care nu pot să fie transferate elevului: selectarea cunoştinţelor, mînuirea interacţiunii, evaluarea etc.

După cum remarcă Michel Descotes [8], în ceea ce H. Hannoun expune atît de sistematic despre „teatralizare", intervin, totuşi, realităţi care perturbă această sistematicitate. Autorul citat susţine că rămîne încă ceva care completează „teatralizarea", şi anume subiectivitatea controlată a profesorului: *„în deplină cunoştinţă de cauză profesorul-actor îşi va ascunde propria subiectivitate, socială şi personală în acelaşi timp* [...]. *A juca teatru înseamnă să domini ceea ce eşti, pentru a face din acest lucru un mijloc de eficacitate educaţională"* [9].

Subiectivitatea profesorului se traduce prin numeroase forme: gesturi, ton al vocii sau mimică, ca şi prin jocuri de cuvinte, rîs sau mînie (disimulate sau nu). Noi am adăuga şi exploatarea de către profesor a *rolurilor semi-instituţionalizate,* sau a *rolurilor ocazionale.*

6.3. OBLIGAŢIILE ROLULUI DE PROFESOR

Comunicarea în clasă se desfăşoară respectîndu-se rolurile pe care fiecare se presupune că şi le-a asumat.

Teun Van Dijk [10] face aprecieri referitoare la funcţionarea discursului în cadrul instituţionalizat (cum ar fi şcoala, spitalul, tribunalul etc.), pe care le denumeşte „texte în spaţiu închis" [11]. Astfel, participantul, sau funcţionarul, are putere de control asupra celorlalţi participanţi. El poate sancţiona acţiunile non-conforme şi îşi poate da acordul pentru activităţi excepţionale. Participaţii cunosc regulile jocului instituţiei, co-

---

[8] Michel Descotes, *op. cit.*, p. 23

[9] *Ibidem*

[10] Teun Van Dijk, *Les textes de l'enfermement*, communication au „Colloque sur l'enfermement", organisé par la „Maison Descartes", Amsterdam, 1979

[11] În franceză: *textes de l'enfermement*

Scanned with OKEN Scanner

dul său specific şi rolul fiecăruia. Participantul-funcţionar are ultimul cuvînt, iar participanţii-funcţionari îşi transmit comentarii despre evenimentele din instituţie [12]. Este uşor de recunoscut în caracteristicile „participantului-funcţionar" pe cele ale profesorului care controlează schimburile, apreciază, sau evaluează producerile (adică lucrările), sancţionează cînd este nevoie şi creează raporturi. Atît elevii, cît şi profesorii participanţi la interacţiunea didactică cunosc regulile comunicării în clasă, iar dacă încalcă aceste reguli, cunosc şi sancţiunea care îi aşteaptă.

Deşi pare *stăpînul* situaţiei de comunicare, în realitate, profesorul are obligaţii care corespund fiecăruia din drepturile amintite mai sus. Aşadar, profesorul *poate* şi / sau *trebuie* să pună elevii să vorbească, respectiv *poate* şi / sau *trebuie* să sancţioneze sau să evalueze.

Profesorul este supus unui *protocol didactic* foarte constrîngător (sau strict) şi, ca urmare, are nişte *obligaţii de seviciu* [13] la fel de stricte: ☞ (1) orice profesor îşi concepe cursul anunţînd ce va face (*„astăzi vom vedea"*, *„vom începe o nouă lecţie"* etc.); ☞ (2) pe parcursul discursului său, se referă mereu la cunoştinţe deja achiziţionate, făcînd pauze pentru a se asigura că poate avansa împreună cu *ceilalţi* (*„ştiţi deja"*, *„amintiţi-vă"*, *„am văzut data trecută că..."* etc.); ☞ (3) profesorul simte nevoia de a repeta, pentru a marca ceea ce, după cum gîndeşte el, este ştiut de toţi; ☞ (4) dă o informaţie de ordin „metapedagogic", indicînd ceea ce este important de reţinut şi făcînd, astfel, o ierarhizare a conţinutului cunoştinţelor predate (*„acest lucru trebuie să-l ştiţi"*, *„este foarte important"* etc.); ☞ (5) profesorul recurge la proceduri de teatralizare a cunoştinţelor, prefăcîndu-se că nu înţelege un răspuns care nu corespunde cu ceea ce vrea el (*„nu am înţeles"*, *„n-am auzit bine"*, *„v-am spus că sînt surd"* etc.).

Profesorul recurge la anumite întrebări-tip puse elevilor în demersul didactic: ☞ întrebări care conţin în ele însele răspunsul şi care nu implică decît un răspuns posibil, *da* sau *nu* (*P.: „tu es vraiment sûr que... ?" / E.: „Non"*); ☞ întrebări închise, care nu pretind decît un răspuns posibil asupra unui subiect precis (*P.: „comment s'appelle... ?" /*

---

[12] Francine Cicurel, *Le discours en classe de langue*, „Etudes de linguistique appliquée", nr. 61, Paris, 1986, p. 104

[13] *Ibidem*, p. 105

E.: „C'est ...“); ☞ întrebări deschise, care mobilizează mai multe răspunsuri asupra unui subiect mai general (*„comment expliques-tu ce phénomène ?“*); ☞ întrebări incitative, care invită la căutarea şi aprofundarea unui argument (*P.: „comment pourrait-on s'y prendre pour répondre à cette question ?“* sau *„qu'est-ce qui te fait dire cela ?“*).

6.4. POZIŢIA INTERACŢIONALĂ A PROFESORULUI

Care ar fi „semnele“ prin care recunoaştem „locul“ ocupat de profesor în interacţiune ? Putem urmări aspectul pragmatic al discursului său (profesorul realizează acte de vorbire specifice, care nu sînt realizabile de către elevi), sau putem observa funcţionarea enunţiativă, respectiv structura discursului profesoral. Dacă analizăm „dialogurile pedagogice“ (din *corpus*), observăm că profesorul produce o anumită categorie de acte de vorbire, care suscită (sau incită) *le dire* şi *le faire* al elevilor. Aceste acte au fost grupate sub denumirea de *injonctive* [14].

Demersul didactic este, aşadar, prin excelenţă procedural şi instrucţional. Acest tip de discurs pune accentul pe incidenţa contextului de producere şi receptare asupra producerii verbale şi a interpretării sale [15].

Injoncţiunea este o cerere de a spune sau a face, emanînd de la un individ la altul. În clasa de limbă, aceasta se realizează prin enunţuri ca: *„parlez !“*, *„parlez mieux !“*, *„parlez encore !“*, *„ne parlez plus !“*.

În cadrul şcolii, profesorul are statutul de „posesor de cunoştinţe“, iar elevul de „persoană care nu posedă cunoştinţe“ şi de „obligat să dobîndească nişte cunoştinţe“. Este ceea ce justifică aspectul *injonctiv* al interogaţiei la şcoală. Profesorul nu are dreptul să nu ştie şi nici să nu răspundă: *„în zadar va încerca profesorul să-l convingă pe elev că el, profesorul, nu ştie totul; contractul de vorbire care-l leagă de elev*

---

[14] Francine Cicurel, *Marques et traces de la position de l'autre*, în volumul: *Discours d'enseignement et discours médiatiques – pour une recherches de la didacticité*, „Les carnets du Centre de Recherche sur la Didacticité des Discours Ordinaires“, nr. 2, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, 1992, p. 94

[15] Jean - Michel Adam, *Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent* de *et* comment *faire*, în „Langages“, martie 2001, pp. 10 - 28

nu-i permite să nu posede cunoştinţele (de predat): el este legitimat din start"[16]. Aspectul injonctiv se materializează prin marcatori lingvistici, cum ar fi folosirea imperativului sau a modalităţilor deontice. Injoncţiunea este o co-enunţare, implicînd, într-un fel, „unirea" emiţătorului cu receptorul. Relaţia stabilită de injoncţiune între interactanţi se face cu ajutorul unei activităţi, adesea verbală, pe care elevul trebuie să o execute.

Actele de vorbire produse de profesor îşi găsesc perechea în actele de vorbire ale elevului şi invers, anumite acte de vorbire ale elevului vor face apel la acte corelative ale profesorului. Aceste acte, care sînt „inima" fiecărei intervenţii, dau acestora caracterul iniţiativ sau reactiv[17].

INTERVENŢIE INIŢIATIVĂ	*INTERVENŢIE REACTIVĂ*
PROFESOR	*ELEV*
incită la producerea interlimbajului	*produce interlimbajul*
corectează	*repetă, corectîndu-se*
anticipează dificultatea	*repetă*
propune ficţiuni	*acceptă ficţiuni*
incită la autocorecţie	*se autocorectează*
ELEV	*PROFESOR*
ezită	*aprobă*
tace	*incită la vorbire*
cere informaţii asupra codului	*oferă cuvinte şi încurajează invenţiile*
cere explicaţii	*explică*

46°. Tipuri de intervenţii în situaţia de comunicare dintre profesor şi elev[18]

Discursul profesorului este diferenţiat în: ☞ (1) *macrodiscurs* cu progresie tematică, al cărui *stăpîn* este profesorul; ☞ (2) *microdiscurs* cu progresie metalingvistică, condus mai ales de elev.

[16] Patrick Charaudeau, *Eléments de sémio-linguistique*, „Hachette", Paris, 1985, p. 55

[17] Estela Klet, Martha Lucas, Laura Scipioni, Monica Vidal, *Pour une recherche des positions discursives*, în volumul citat, deja: *Discours d'enseignement et discours médiatiques*, Paris, 1992, p. 35

[18] *Ibidem*, p. 38

Scanned with OKEN Scanner

În primul caz, profesorul are inițiativa schimbului și stabilește *tematica*. În al doilea caz, elevul domină *tematica* discursului și cere profesorului să-l ajute metalingvistic să construiască ceea ce vrea să spună.

Așadar, elevul nu are intervenții inițiative din punct de vedere tematic și, totuși, atunci cînd el își construiește propriul discurs cu ajutorul și cu încurajarea profesorului, are inițiativa la nivel metalingvistic în schimburile de sprijin [19]. Acestea sînt schimburi inserate în intervențiile care compun schimburile și secvențele a căror tematică a fost stabilită de profesor.

Să urmărim, în exemplul prezentat în continuare, cum funcționează macrodiscursul, care are în vedere simularea unei conversații și, respectiv microdiscursul care vizează clarificarea termenului *se réjouir*.

E_1:	*Est-ce que tu te réjouis de la victoire de notre équipe de tennis au Championat du monde ?*
E_2:	*Je m'excuse mais veux tu répéter s'il te plaît ?*
E_1:	*Oui, est-ce que tu te réjouis ?*
E_2:	*Réjouis ?*
Prof:	*Oui, réjouis, est-ce que tu es content ?*
E_2:	*Oui, oui, je me réjouis.*

47°. Exemplu de funcționare a macrodiscursului și de clarificare a unui termen într-o conversație simulată

În interiorul celor două niveluri de discurs (*macro-* și *micro-discurs*) sînt ușor de depistat actele înlănțuite.

MACRO - DISCURS		*MICRO - DISCURS*	
PROFESOR	*ELEV*	*PROFESOR*	*ELEV*
propune consemne	*respectă consemnul*	*incită la vorbire*	*ezită*
aprobă activități		*aprobă*	*produce interlimbaj*
sarcina didactică		*oferă cuvinte, soluții*	*cere informații despre cod*
			repetă

48°. Structurarea macro- și micro- discursului, într-o conversație simulată

[19] Cf.: C. Hudelot, *Rôles et places de l'adulte au cours de quelques dialogues adultes - enfants*, „L'interaction", Association des sciences du language, Paris, 1989

Actele *macrodiscursului* sînt *complexe*, ele desfăşurîndu-se pe mai multe intervenţii şi fiind structurate pe înlănţuiri multiple, în timp ce actele *microdiscursului* sînt acte *simple*, ele inserîndu-se într-o singură intervenţie, care nu prezintă înlănţuiri.

Oswald Ducrot [20] consideră că acest *eu* al elevului este împrumutat în mod provizoriu de profesor. *Eu*-l profesorului poate ascunde alte două *eu*-uri: pe cel al elevului, dar şi pe cel al personajului fictiv pe care el (profesorul) îl imită din motive didactice. De obicei, profesorul adoptă mărcile „enunţării fictive" deoarece elevul, dacă ar face acest lucru, s-ar plasa într-o poziţie dominantă şi ar fi contestat de grup.

În caracterizarea lui Francine Cicurel [21], discursul profesorului este *trifocalizat:* pe conţinut, pe formă şi pe desfăşurarea interacţională.

În demersul nostru, ne interesează „focalizarea interacţională", respectiv modul în care profesorul conduce desfăşurarea dialogului pentru a fi conform cu modelul de interacţiune didactică pe care el îl are în minte.

Observăm, astfel, frecvenţa enunţurilor de tip anticipativ, prin care li se anunţă elevilor ce vor face şi în ce fel.

Iată un exemplu preluat de la Francine Cicurel [22]: *„ça y est / bon, alors, on va commencer par des petits exercices, euh, oraux, euh, pour vous entraîner donc / à / utiliser euh, le subjonctif / oralement / alors, on y va"*. Profesorul dă consemnul şi îl însoţeşte cu o motivaţie legitimantă (*„pour vous entraîner"*). Avînd rolul de *agent locutor*, el legitimează în faţa auditoriului său faptul că face o activitate sau alta, ca şi cum ar folosi o argumentare de natură subînţeleasă (*„ceea ce facem este necesar şi, deci, să o faceţi !"*).

Dacă urmărim activitatea de *feed-back* specifică interacţiunii didactice, ne dăm seama că această activitate discursivă este apanajul profesorului, în cea mai mare parte a timpului.

Funcţiile acestuia, în calitate de formator şi formator al formatorilor, sînt multiple: ☞ (1) poate contribui la relansarea discuţiei; ☞ (2) poate să comenteze răspunsul; ☞ (3) poate să corecteze o eroare.

---

[20] Oswald Ducrot, *Le dire et le dit*, Les Édition de „Minuit", Paris, 1984

[21] Francine Cicurel, *loc. cit.*

[22] *Ibidem*, p. 99

Scanned with OKEN Scanner

Toate aceste intervenţii care par a avea o valoare de evaluare negativă sau pozitivă reprezintă, după părerea noastră, una dintre numeroasele metode de care dispune profesorul pentru a reaminti „subordonaţilor" săi că el este cel care deţine autoritatea. Să analizăm, în acest sens, conversaţia prezentată în tabelul următor.

E_1:	*J'ai lu un article ... sur les policiers ... la loi 360 ...*
P:	*Tu sais quelle loi c'est la loi 360 / 2002 ?*
E_2:	*C'est sur les amendes que ...*
E_1:	*Non, il s'agit de leur uniforme ...*
P:	*C'est quelle loi, c'est quelle loi, la loi 360 ?*
E_1:	*Eh, c'est ...*
P:	*La loi sur le Statut du Policier, non ?*
E_1:	*Oui, oui ...*
P:	*Les degrès militaires des policiers auront des équivalents dans les degrès professionnels.*

49°. Exemplu de relansare a dialogului
într-o interacţiune verbală

Este un exemplu de relansare a discuţiei. Cînd reacţia lui „E_1" şi cea a lui „E_2" sînt defavorabile, profesorul nu poate închide schimbul şi-şi relansează iniţiativa („*quelle loi ... c'est quelle loi ...*"), iar negocierea continuă. El pune din nou întrebări, pînă va obţine un răspuns satisfăcător. Cel care evaluează dacă răspunsul este satisfăcător sau nu este profesorul. Acest lucru se întîmplă doar în interacţiunea didactică, deoarece, în alte tipuri de interacţiuni discursive, atît *locutorul*, cît şi *interlocutorul* pot face asemenea aprecieri.

SCHIMBUL LOCULUI ENUNŢIATIV. Am văzut că profesorul, prin schimbarea „locului enunţiativ", repetă, sau reia o parte din răspunsul elevului, însă o poate face cu intonaţii foarte diferite.

După tonalitate, „reluarea" profesorului poate însemna că are rezerve asupra răspunsului, că îl consideră incomplet, că îl pune sub semnul îndoielii, că îl acceptă, sau că îl aprobă.

Folosind cuvinte ca „*bine*", „*da*", sau „*bun*", profesorul poate indica o simplă acceptare, sau chiar o evaluare pozitivă.

Scanned with OKEN Scanner

Aceleaşi cuvinte pot să nu aibă, însă, această valoare de reacţie inversă (*feed-back*), ci să marcheze relansarea unui nou „schimb" şi să însemne, bunăoară, *„să trecem mai departe"*.

Am descris interacţiunea didactică ca pe orice discurs, respectiv în trei timpi: ☞ (1) o iniţiativă a profesorului; ☞ (2) o reacţie a elevului; ☞ (3) un acord al profesorului, dacă reacţia a fost favorabilă.

În exemplul de interacţiune discursivă pe care îl furnizăm mai jos, se poate urmări activitatea de transformare a formei *infinitive* în forma *de viitor* la unele verbe neregulate, la persoana întîi, singular).

Prof:	*le verbe „faire"*	*(iniţiativă)*
Clasa:	*je ferai*	*(reacţie)*
Prof:	*je ferai; voir*	*(acord + iniţiativă)*
E_1:	*je verrai*	*(reacţie)*
Prof:	*je verrai; recevoir*	*(acord + iniţiativă)*

50°. Exemplu de structurare în trei timpi a interacţiunii didactice

În acest tip de interacţiune, profesorul poate închide schimbul, deoarece „reacţia" este favorabilă, însă în cazul de mai jos observăm că profesorul (respectiv locutorul) încearcă să stopeze reacţia defavorabilă şi să-şi relanseze iniţiativa, pînă cînd se va ajunge la un dublu acord: al locutorului şi al interlocutorului (respectiv elevul).

P:	*Vous allez me dire „j'ai lu un livre sur ..." et vous allez préciser le sujet du livre, d'accord ?*
E:	*J'ai lu un livre sur la grande Edith Piaf.*
P:	*La grande ?*
E:	*Edith Piaf.*
P:	*Ah, très bien, elle est très connue.*

51°. Încercare de stopare a reacţiei defavorabile şi de relansare a iniţiativei în cadrul interacţiunii didactice

Scanned with OKEN Scanner

În acest caz, profesorul relansează inițiativa prin întrebarea, *„la grande ?"*, încît schimbul interactiv este unul complex. Cînd profesorul cere elevului să repete răspunsul, cuvîntul *repetă* poate avea o funcție de evaluare pozitivă sau de evaluare negativă, poate să fie o invitație la a împărtăși răspunsul corect cu întreaga clasă, sau să însemne că profesorul nu a auzit, sau nu a înțeles. Este curios faptul că elevul își modifică răspunsul cînd i se cere să-l repete, cînd trebuie să explice, sau cînd repetă răspunsul pe care tocmai l-a produs, greșit.

Iată și un exemplu în acest sens, în *interacțiunea didactică* pe care o prezentăm în tabelul de mai jos (52°).

P:	*Où est-ce que tu as trouvé cette revue ?*
E:	*J'ai trouvé à Juliette.*
P:	*Comment ?*
E:	*J'ai prendu à Juliette.*
P:	*Tu l'as pris à Juliette.*
E:	*Oui, j'ai pris à elle.*
P:	*Tu la lui as pris ?*
E:	*Oui, je la lui ai pris.*

52°. Încercare de stopare a reacției defavorabile și de relansare a inițiativei în cadrul interacțiunii didactice

În schimbul prezentat, prin cererea profesorului de a repeta (*„comment ?"*) elevul repetă răspunsul, dar greșit (*„j'ai prendu ..."*).

Interacțiunea în clasă, analizată în faza de reacție (a se vedea structura tripartită a schimbului în clasă: *întrebare-răspuns-reacție*), ne poate furniza date despre ce se petrece cînd „reacția" ia forma corectării greșelilor. În mod tradițional, actul de corectare aparține profesorului.

De multe ori, are loc un fel de criză în acest moment, deoarece profesorul poate decide să corecteze pe un elev sau pe altul, într-un moment sau în altul, respectiv în privința unei structuri sau a alteia.

În anumite momente, în cadrul discursului didactic, elevii sînt capabili să fie proprii lor monitori, cu condiția ca o astfel de atitudine să fie

favorizată de la începutul actului de învăţare: *„activitatea grupului, în afară de faptul că implică o asumare a învăţării de către elevi (învăţare care nu se măsoară în timpi de luare a cuvîntului, ci şi în gradul de implicare personală), modifică (eliberîndu-se de sarcina de a corecta) rolul profesorului, care devine observator, factor de facilitare şi catalizator în procesul de învăţare"* [23].

6.5. ROLUL INTERACŢIONAL ÎNDEPLINIT DE CĂTRE ELEV

În interacţiunea didactică pot fi identificate două locuri interacţionale: cel al profesorului (locul dominant) şi cel ocupat de elevi, care sînt adesea desemnaţi, printr-un colectiv (clasă, auditor, sau public), ca şi cum ar fi vorba de o masă omogenă, pentru că, teoretic şi statutar, elevii au aceleaşi drepturi şi aceleaşi obligaţii. În realitate, este vorba de o „ficţiune" instituţională, pentru că *fiecare elev* este un *altul* pentru fiecare elev, alături de care el co-învaţă (fără a înceta să fie el însuşi).

Învăţarea este un proces atît colectiv, cît şi individual. Elevul are obligaţia, ca ocupant al locului *dominat*, să înţeleagă şi să accepte „miza comunicativă" care guvernează schimburile în clasă. El trebuie să respecte codul de comportare în uzaj: să vorbească dacă i se permite, să nu aibă iniţiativa proprie a unui schimb, să nu circule liber în clasă fără a da justificări etc. Elevul nu are decît rar dreptul să aleagă tema.

Pe de altă parte, elevul are dreptul de a cere informaţii privitoare la cunoştinţele transmise şi la înţelegerea consemnelor (prin expresii ca *„nu înţeleg ce e de făcut"*, sau *„ce trebuie să fac acum ?"*). Intervenţiile sale sînt, mai degrabă, de natură metalingvistică, deoarece se centrează pe conţinutul lingvistic (*„nu înţeleg, puteţi să scrieţi ?"*).

În această postură, de iniţiator al schimbului, elevul este în dreptul său, acela de a cere informaţii despre limba predată.

În multe ocazii, însă, elevii sînt *co-edificatori* ai discursului în clasă. Ei încearcă să găsească împreună o soluţie, fiecare enunţ produs fiind un demers pentru soluţia căutată. Din acest punct de vedere, am

[23] Anne Trevisse, *Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones*, în „Encrages" (*Linguistique appliquée*), Université de Paris VIII, 1979

Scanned with OKEN Scanner

putea afirma că avem de-a face cu un gen de *co-învățare* printr-un comportament de cooperare, care constă în tentative și aproximări succesive făcute de o parte a grupului, pentru ca, în final, să fie produs enunțul așteptat: a se vedea, pentru aceasta, exemplul din tabelul (53°).

P:	*alors on commence*	
E1:	*je partirai demain, c'est promis*	
E1:	*euh, mettre il faut*	
E2:	*il faut*	*(tentativa 1)*
P:	*oui il faut*	
E3:	*il faut que tu euh*	*(tentativa 2)*
E2:	*que tu*	*(tentativă de completare)*
E3:	*puisses*	*(produce forma așteptată, spunînd-o foarte încet)*
P:	*je partirai demain c'est promis / il faut ...*	
E4:	*Il faut que tu partes demain*	*(produce fraza așteptată)*

53°. Exemplul unei secvențe în care elevii trebuie să transforme „je partirai demain" într-o frază care să înceapă cu „il faut"

Se poate pune la îndoială, bineînțeles, validitatea acestei cooperări. Este vorba de o cooperare între elevi, sau de o înlănțuire de răspunsuri la întrebarea principală (sau centrală) pusă de profesor.

În activitatea de co-învățare, elevul poate, deci, lua locul de „donator didactic", respectiv locul interacțional „dominant", pentru că, știind „răspunsul bun", îl dă nu profesorului, ci colegilor săi.

Francine Cicurel numește procesul de schimbare a locului interacțional obișnuit al elevului drept „proces de figurație" [24].

Figurația desemnează ceea ce face un individ pentru ca acțiunile sale să nu provoace pierderea „feței" [25] nimănui. De exemplu, cel care

[24] Francine Cicurel, *loc. cit.*, p. 101

[25] Este vorba de anumite constrîngeri rituale. Conform teoriei lui Erving Goffman, din 1973, orice intervenție verbală este o amenințare virtuală pentru fețele (pozitivă și negativă ale) interlocutorilor. De aceea, recurge la procedee care să neutralizeze aceste amenințări potențiale, procedee care dau naștere schimburilor reparatorii.

Scanned with OKEN Scanner

ajută, pentru a nu dăuna feţei celui *ajutat*, vorbeşte mai încet, pentru a atenua „locul dominant", sau autoritar al intervenţiei sale. Cel „ajutat" repetă, pur şi simplu, enunţul corectat, fără nici o *ratificare* adresată celui care l-a ajutat, aşa cum rezultă din următorul exemplu.

E_1:	*Qu'est-ce que c'est un témoin ?*
P:	*Oui, oui, on explique le témoin.*
E_2:	*Quand on voit, ou on entend quelque chose et peut le certifier, on est le témoin.*
P:	*Oui, oui.*
E_2:	*Si on dépose en justice, on est le témoin.*
P:	*Témoin à charge.*
E_1:	*Ah, oui, être le témoin d'un accident, ça va ?*

54°. Un „proces de figuraţie", ca schimbare a locului interacţional obişnuit al elevului

În situaţia inter-discursivă prezentată anterior, „E_2", ajutînd-ul pe „E_1", devine ocupant al locului dominant (temporar).

După această intervenţie, profesorul restabileşte raportul egalitar între elevi, iar el îşi reia poziţia didactică de „donator de cunoştinţe", respectiv de deţinător al „locului dominant" în cadrul interacţiunii.

În această ultimă situaţie, poate să apară o „alunecare" spre o conversaţie naturală (adică o ruptură a *contractului didactic*) între elevi şi, cîteodată, împreună cu profesorul (sau învăţătorul), situaţie în care acesta din urmă acceptă rolul de „participant egalitar".

E_1	1	*Je pense que c'est le problème de l'eau*
E_2	2	*Oui de l'eau*
E_3	3	*Oui, oui*
E_1	4	*Et moi toujours je garde la pluie*
E_4	5	*Oui (très intéréssée)*
E_1	6	*Quand il pleut*

Scanned with OKEN Scanner

E_4	7	*Pour les enfants, pour les poissons ?*
E_1	8	*oui, pour les poissons*
Rires		
P	9	*C'est une bonne idée et comment faites-vous ? A Paris ?*
E_1	10	*Chez moi je fais toujours comme ça quand il pleut, je garde la pluie et je mets dans un seau et puis je verse dans l'aquarium. Et je mets les poissons rouges, ça dure plusieurs années*
Rires		
P	11	*Plusieurs années ! C'est extraordinaire !*
E_4	12	*chez moi seulement une semaine*
Rires et mots inaudibles		
E_1	13	*Mais il faut changer de temps en temps de l'eau*
E_4	14	*Changer de l'eau ?*
P	15	*Oui, il faut changer l'eau de temps en temps*
E_1	16	*Oui, mais pas beaucoup il faut changer une fois par mois, ça suffit !*
Rires		
E_1	17	*Oui, ça dure très longtemps*
P	18	*C'est très intéressant*

55°. Exemplul unei situații de comunicare în care tema este introdusă de un elev

Se poate observa că profesorul nu intervine decît rar în discuțiile elevilor, pentru a se informa, sau pentru a se mira de cele auzite.

Din cele prezentate pînă acum, a reieşit că interacțiunea didactică este puternic marcată de ceea ce este *înainte* şi de ceea ce urmează (sau vine) *după* luarea cuvîntului de către un participant.

Discursul didactic dialogal se caracterizează prin această „vorbire" repetată, reluată şi corectată, aşa încît – spre deosebire de conversația obişnuită – nu există „luare de cuvînt" care să nu fie completată şi

reluată, într-un moment sau altul al interacţiunii discursive. În aceste dialoguri, cea mai mare atenţie se acordă vorbirii *celuilalt*. Respectivul *celălalt* este interactantul angajat în activitatea de predare / învăţare, activitate care impune o limitare a spaţiului schimburilor din clasă.

TAXEMELE „LOCURILOR" INTERACŢIONALE. O dată cu Catherine Kerbrat - Orecchioni [26], ne-am întrebat ce fenomen se petrece atunci cînd unul dintre interactanţi se impune ca lider al conversaţiei, obligîndu-l, complementar, pe celălalt la o poziţie de subaltern.

Autoarea menţionată răspunde că există anumite fapte semiotice pertinente – pe care le numeşte *„placemes"*, sau *„taxeme"* (acesta fiind omonimul termenului *„taxeme"*, introdus de Louis Hjemslev, pentru a desemna orice unitate minimală de conţinut sau de expresie) – care sînt, în acelaşi timp, *indicatori ai locurilor* şi *donatori de locuri*, ele *„cedînd o anumită poziţie în timpul desfăşurării schimbului"*.

Aceste taxeme sînt reprezentate de un mare număr de fapte eterogene, clasate de autoarea în discuţie după natura semnificatului lor (diferenţiindu-se taxeme de poziţie înaltă şi taxeme de poziţie joasă), după natura suportului lor semnificant, după natura lor verbală, după natura lor paraverbală (prozodice şi vocale) şi după natura non-verbală: proxemică, postură, mimogestică şi aşa mai departe [27].

În ceea ce priveşte natura semnificatului, se consideră a fi *taxem* (sau indicator) de poziţie înaltă orice act de limbaj care constituie o ameninţare virtuală pentru una sau alta din „feţele" destinatarului.

Pentru *faţa negativă*, este vorba de ordin, interdicţie, sugestie, sfat etc., şi de întreaga serie a actelor „directive", care sînt tot atîtea „incursiuni teritoriale". Pentru *faţa pozitivă*, în discuţie intră critica, invectivele, dezacordurile de tot felul, ofensele, reproşurile, injuriile, insultele etc. şi întreaga gamă de comportamente ofensatoare (sau vexante).

Ca indicator de „poziţie joasă", este considerat orice act de limbaj care constituie o ameninţare pentru una sau alta dintre „feţele" celui care produce respectivul act de limbaj. Pentru *faţa negativă*, contează promisiunea (care obligă locutorul, deci îi ameninţă „teritoriul"), iar pen-

---

[26] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *Les interactions verbales*, vol. I, Éditions „Armand Colin", Paris, 1992, p. 75

[27] *Ibidem*

tru *faţa pozitivă*, mulţumirile, scuzele, auto-persiflarea, autocritica, auto-ocuparea şi alte comportamente „auto-degradante". Cele afirmate sînt valabile în principiu. În realitate, însă, actele de limbaj au valori ilocuţionare suprapuse şi, astfel, pot ţine de categorii taxemice diferite. Valoarea ilocuţionară este dependentă de contextul situaţional şi instituţional, motiv pentru care aceste acte de vorbire sînt extrem de complexe.

Vom prezenta, în continuare, cîteva concluzii referitoare la gestionarea interacţiunii dintre un profesor şi elevi şi dintre elevii înşişi, într-o situaţie dirijată. Demersul comunicativ ce caracterizează învăţarea limbilor străine (a celor vii) are în vedere interdependenţa dintre limbă şi comunicare, pornind de la principiul că a învăţa o limbă străină înseamnă, mai întîi, a comunica şi că, doar comunicînd în limba ţintă, se învaţă folosirea acesteia ca instrument de comunicare.

Avînd în vedere cele expuse mai sus, ni se pare că relaţia dintre profesor şi elev nu se defineşte doar în funcţie de rolurile care le sînt predestinate de cadrul instituţional, prevăzute de contractul didactic.

Profesorul care este exagerat de atent la problemele lingvistice ale elevului riscă să-l facă pe acesta să se protejeze, prin adoptarea unui comportament de *evitare* (manifestat prin refuzul de a participa în activitatea didactică). Există, însă, şi fenomenul invers, cînd profesorul menajează exagerat *faţa* elevului şi poate, astfel, să frîneze derularea procesului de dobîndire de cunoştinţe, ignorînd problemele lingvistice care se manifestă.

După cele consemnate, putem accepta că un contract didactic favorabil trebuie să dea naştere unei situaţii în care problemele lingvistice nu sînt tratate decît atunci cînd ele obliterează comunicarea, cînd elevul însuşi simte necesitatea de a clarifica un element morfosintactic sau fonetic, sau cînd el doreşte să-şi extindă repertoriul lexical.

6.6. TAXEMELE LA NIVELUL COMUNICĂRII NON-VERBALE

Acolo unde trăiesc oameni, totul este – dacă nu *simbol*, în sensul lui Charles Sanders Peirce – cel puţin *indiciu*, adică sursă de informaţii şi interacţiune. Comunicarea este un proces social permanent, care integrează multiple moduri de comportament, precum cuvîntul, gestul, privirea, mimica, spaţiul interindividual etc.

Scanned with OKEN Scanner

Desigur, nu este vorba de a face o opoziție între comunicarea verbală şi cea non-verbală, de vreme ce comunicarea este un tot integrat.

Referitor la această concepție, Ray Birdwhistell [28] afirmă că *„a vorbi de comunicare non-verbală are tot atîta sens cît a vorbi de fiziologie necardiacă"*. După autorii care fac parte din *Colegiul invizibil*, P. Watzlawick, D. Jakson, Gregory Bateson, Ray Birdwhistell şi Erving Goffman (Şcoala de la Palo Alto), nu se poate izola fiecare component al sistemului global de comunicare, pentru a se vorbi de *limbajul corpului*, *limbajul gesturilor* etc. Fiecare postură sau fiecare gest trimite univoc la o semnificație particulară.

Chiar şi enunțurile limbajului verbal, sau „mesajele" rezultate din alte moduri de comunicare nu au o semnificație intrinsecă.

Această semnificație se formează numai în contextul de comunicare, raportat, la rîndul său, la contextul interacțiunii.

După Gregory Bateson, *„ochii sînt organe cît se poate de orale. Acest mod de a percepe lucrurile este anterior oricărei atitudini ştiinţifice"* [29]. De altfel, primele mesaje ale unei ființe omeneşti sînt non-verbale: gesturi, surîsuri, sau priviri schimbate între mamă şi copil.

Informația non-verbală este, cîteodată, superioară celei verbale, deoarece impactul ei este imediat. Conştientă sau nu, intenționată sau nu, informația non-verbală este greu de anulat prin cuvinte.

De exemplu, o anumită intonație a discursului poate induce acestuia un subînțeles, o ironie etc. O voce interiorizată, un debit lent, tăceri, sau suspine pot fi indiciile unei personalități depresive.

În general, comunicarea non-verbală este inferioară celei verbale, întrucît se situează *aici şi acum*, depinzînd de *loc* şi *de timp*. Non-verbalul poate scăpa uşor de sub controlul locutorului. Este adevărat că, în timp ce *„comunicarea non-verbală nu minte, cea verbală minte"* [30].

Într-un schimb comunicațional, interlocutorii variază tipurile şi mijloacele de informație, folosind un sistem de comunicare într-o acțiune in-

---

[28] Ray Mac Dermott, *Entretien avec Ray Birdwhistell*, în volumul: *La nouvelle communication*, Éditions du Seuil, Paris, 1981, p. 296

[29] C. Christian Beels, *Entretien avec Gregory Bateson*, în volumul: *La nouvelle communication*, Éditions du Seuil, Paris, 1981, p. 285

[30] Alan Pease, *Limbajul trupului. Cum pot fi citite gîndurile altora din gesturile altora*, Editura „Polimark", Bucureşti, 1997, p. 98

Scanned with OKEN Scanner

tersubiectivă. Christian Baylon şi Xavier Mignot [31] clasifică informaţiile schimbate între participanţi în următoarele tipuri: ☞ (1) informaţia *cognitivă*, etalînd conţinutul semnelor lingvistice schimbate; ☞ (2) informaţia *indicială*, care îi revine locutorului, în scopul de a defini şi controla rolul pe care îl are în timpul schimbului; ☞ (3) informaţia *injonctivă* sau *conativă*, schimbată de participanţi pentru a face să progreseze conversaţia, să se schimbe raportul de locuri şi să se ajungă la o finalitate.

Aceste informaţii pot fi comunicate prin anumite comportamente şi mijloace care au fost clasate de autorii menţionaţi după opoziţia dintre *vocal* şi *non-vocal* (vorbire şi gesturi, sau atitudini) şi cea dintre *verbal* şi *non-verbal* (cuvinte, sau absenţa cuvintelor). Combinînd aceste criterii, s-a obţinut clasificarea reprodusă în tabelul prezentat mai jos.

vocal / verbal	*cuvîntul fonetic, ca unitate lingvistică*
vocal / non-verbal	*intonaţie, calitatea vocii, emfaza*
non-vocal / verbal	*cuvîntul grafic, ca unitate lingvistică*
non-vocal / non-verbal	*expresia feţei, gesturi, atitudini*

56°. Clasificarea cvadripartită a mijloacelor de comunicare a informaţiilor

Asociind tipul de informaţie cu unul dintre mijloacele folosite, ajungem la următoarele concluzii: ☞ (1) *informaţia cognitivă* este legată de mijloace lingvistice şi gesturi care se substituie cuvîntului; ☞ (2) *informaţia injonctivă* este legată mai ales de mijloace *paralingvistice* (gesturi, mişcări, sau intonaţie), pentru a sugera unui participant să ia cuvîntul şi, cîteodată, de mijloace *lingvistice* (cum ar fi frazele rituale de început sau de sfîrşit); ☞ (3) *informaţia indicială* este transmisă prin toate mijloacele. Convergenţa celor trei axe permite auditorului să degaje caracteristicile fizice, psihice şi sociale ale locutorului.

Catherine Kerbrat - Orecchioni [32] clasifică interacţiunile în două mari categorii: ☞ (1) *cu dominantă non-verbală*, cum sînt, de exemplu,

[31] Christian Baylon et Xavier Mignot, *La communication*, Éditions „Nathan", Paris, 1994, p. 207

[32] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit.*, p. 17

Scanned with OKEN Scanner

dansurile, sporturile colective şi circulaţia rutieră; ☞ (2) *cu dominantă verbală*, cum este conversaţia sau alte forme de schimburi lingvistice.

La acestea, se adaugă o treia categorie, aceea a interacţiunilor mixte, deoarece ele se prezintă ca *praxeograme* complexe, în care se succed şi se întrepătrund acţiuni verbale şi non-verbale indispensabile desfăşurării ritualului. Interacţiunea didactică este un exemplu de praxeo-

GESTURI	COMUNICATIVE	*QUASILINGVISTICE, de formă şi utilizare convenţională (după cultură), care pot fi folosite independent de cuvînt, deşi au, adesea, o exprimare verbală*		
		SINLINGVISTICE (asociate cuvîntului)	*FONOGENE, legate de activitatea organelor fonatorii, în producerea vorbirii*	
			CO-VERBALE	*PARAVERBALE, legate de ritmul vorbirii; cele intonative (inclusiv mişcările din mînă şi din cap) şi cele ideografice, înrudite cu precedentele, dar trasînd în spaţiu figuri abstracte, legate de ideile exprimate*
				EXPRESIVE, în special mimica afectivă facială, care conotează conţinutul discursului pe care îl clasifică, sau care situează conţinutul faţă de judecata locutorului, asigurînd o funcţie metacomunicativă
				ILUSTRATIVE, legate de conţinutul vorbirii: ☞ deictice (care desemnează referentul, de exemplu, arătatul cu degetul); ☞ spaţiografice (care schematizează o structură spaţială); ☞ kinemimice (care mimează acţiunea discursului printr-o armonizare globală a corpului); ☞ pictomimice (care desemnează referentul în spaţiu)
		SINCRONIZATOARE[33]	*GESTURI FATICE, articulînd activitatea vorbitorului şi menite să verifice, sau să menţină contactul (prin privire şi, cîteodată, prin atingere)*	
			GESTURI DE REGLARE, articulînd activitatea receptorului, în chip de răspuns la activitatea precedentă (mişcarea capului, cel mai frecvent, dar şi emisiile sonore)	
	EXTRACOMUNICATIVE	*GESTURI DE CONFORT, precum schimbarea poziţiei, sau a posturii*		
		GESTURI AUTOCENTRATE, precum automanipularea corporală		
		GESTURI LUDICE, înrudite cu precedentele, dar centrate pe obiecte (ţigări, creion, indicator, beretă, ochelari, ceasornic, lănţişor etc.)		

57°. Clasificarea gesturilor care intervin în actul comunicării, după Jacques Cosnier

[33] Care asigură interacţiunea

gramă complexă, în care intervin acţiuni de corectare a temei de pe caiete, a celor scrise pe tablă, activităţi de evaluare şi autoevaluare etc.

Marie - Madeleine de Gaulmin [34] este de părere că prezenţa elementelor de *reglare verbală*, în absenţa elementelor de *reglare motorie şi expresivă*, constituie dovada că receptorul înregistrează fără a ratifica actul de enunţare şi / sau enunţul, ca produs şi suport al acesteia. În tabelul de la pagina precedentă, reluăm clasificarea lui Jacques Cosnier, care s-a dovedit eficientă în studiul schimburilor comunicaţionale [35].

Toate culturile au un sistem de comunicare gestuală. Acest sistem semnificativ însoţeşte discursul sau, în multe cazuri, îl înlocuieşte, chiar pentru a transmite anumite mesaje. Verbalul şi non-vebalul au funcţii specializate: funcţia *pragmatică*, respectiv funcţia *relaţională*.

Gesturile definesc, adesea, rolurile şi situaţiile sociale. Cei care fac gesturi ample deţin autoritate, pe cînd gesturile restrînse poartă pecetea unei naturi slabe, timide şi lipsite de încredere.

Corpul exprimă şi emoţiile individului: rigiditatea coloanei vertebrale, poziţia umerilor, sau alura generală trădează starea afectivă, tensiunea sau relaxarea: *„nici un muritor nu poate păstra un secret; dacă buzele tac, el vorbeşte din vîrful degetelor"* [36].

Kinezica este teoria care studiază ansamblul semnelor comportamentale emise natural şi cultural. *Fonemelor*, unităţi distincte ale fonologiei, le corespund *kinemele*, cele mai mici unităţi de acţiune ale gestului sau mimicii (de exemplu, ochiul stîng închis). *Morfemelor*, cele mai mici unităţi semnificative ale lexicului, le corespund *kinemorfemele* (de exemplu, făcutul din ochi). În acest fel, kinezica devine o paradigmă a gesturilor, iar parakinezica devine prozodie şi poetică a gesturilor (intensitate, durată şi întindere, dar şi ritm, flux şi constanţă): *„gestualitatea şi limbajul se integrează într-un sistem constituit dintr-o multitudine de moduri de comunicare cum ar fi: pipăitul, mirosul, spaţiul şi timpul"* [37].

---

[34] Marie - Madeleine de Gaulmin, *Les régulateurs verbaux, le contrôle des récepteurs*, în: *Décrire la conversation*, Presses Universitaires de Lyon, 1991, p. 217

[35] Jacques Cosnier, *Ethologie du dialogue*, în: în vol.: *Décrire la conversation*, Presses Universitaires de Lyon, 1987, pp. 291 - 315

[36] Christian Baylon, Xavier Mignot, *op. cit.*, p. 145

[37] Ray Birdwhistell, în: *loc. cit.*, p. 72

Scanned with OKEN Scanner

6.7. TAXEMELE LA NIVELUL COMUNICĂRII PRIN SPAŢIU

Pentru a comunica, utilizăm spaţiul. „Teritorialitatea" unui individ este o extindere a lui însuşi. Raporturile de diferite grade se pot stabili numai prin modificarea locului. De exemplu, pentru a stabili o relaţie amicală, profesorul se va întîlni cu studenţii nu în cabinetul său, ci la o cofetărie, iar în diplomaţie se vor alege ţări neutre.

În literatura de specialitate, se spune că poziţia cea mai confortabilă într-o situaţie de comunicare este o dispoziţie la 44°, care oferă interlocutorului unghiuri de „fugă". De aceea, posibilităţile de comunicare într-un grup sînt mai echilibrate în jurul unei mese rotunde.

Proxemica studiază relaţiile de comunicare. Prin cercetările efectuate, s-au stabilit [38] trei tipuri de teritoriu: ☞ (1) *tribal* (de exemplu, partea de stadion ocupată de suporterii echipei locale); ☞ (2) *familial* (de exemplu, spaţiul ocupat de o familie cînd pleacă la munte); ☞ (3) *personal* (precum locul unui student în bibliotecă). Omul are spaţiul său, pe care îl foloseşte pentru a-şi asigura securitatea şi dezvoltarea.

Deci, modul de a percepe spaţiul, efectele simbolice ale organizării spaţiale, distanţele fizice ale comunicării, jocul „teritoriilor", pe scurt, studiul relaţiilor spaţiale ca mijloc de comunicare aparţine proxemicii.

Lumea nord-occidentală comunică după patru distanţe: distanţa *intimă*, distanţa *personală*, cea *socială* şi cea *publică*.

Aceste distanţe variază de la 15 la 40 de cm (distanţa intimă apropiată), pînă la peste 7,50 m (adică distanţa publică îndepărtată [39]).

În cele ce urmează, reproducem clasificarea spaţiilor, realizată de Edward T. Hall [40], în orizontul căreia se accentuează ideea că spaţiul de comunicare al fiecăruia depinde de spaţiul geografic.

Este ceea ce îl face pe autorul respectiv să conteste pretenţiile anumitor moderni şi postmoderni de a accede la o arhitectură universală.

---

[38] Desmond Morris, *Manwatching. A Field Guide to Human Behaviour*, J. Cape, London, 1977; traducere în franceză: *La clé des gestes*, „Grasset", Paris, 1978, p. 126

[39] Christian Baylon, Xavier Mignot, *op. cit.*, p. 152

[40] Edward T. Hall, *Au delà de la culture*, Éditions du Seuil, Paris, 1979, pp. 176 - 183

Scanned with OKEN Scanner

spații cu organizare fixă	*bucătăria, camera, sau biroul*
spații cu organizare semifixă	*palate tradiționale, săli moderne de așteptare etc.*
spații socio-fuge	*sălile de așteptare din gări, avînd ca efect menținerea indivizilor într-un spațiu închis*
spații socio-pete	*terasele cafenelelor, de exemplu, avînd ca efect crearea de contacte*
spații cu organizare variabilă	*cum este cazul spațiilor din Extremul Orient: „japonezii consacră mult timp și atenție organizării spațiului lor domestic în vederea participării tuturor simțurilor la percepția sa"* [41]

58°. Clasificarea spațiilor în concepția lui Edward T. Hall

6.8. TAXEMELE LA NIVELUL COMUNICĂRII PRIN IMAGINI

Acest tip de comunicare este mult mai eficace, deoarece implică destinatari foarte numeroși, dar este mai puțin interactiv, pentru că se exercită, cel mai adesea, în sens unic: poziția locutorului nu se mai schimbă cu cea a interlocutorului. Asistăm, în zilele noastre, la o dezvoltare a mesajelor în imagini (afiș, fotografie, bandă desenată, ilustrări ale cărților și ale jurnalelor, cinema, televiziune etc.), în care limbajul nu este exclus, dar nici nu deține locul principal.

Mesajele lingvistice completează, adesea, mesajele, prin imagini.

Codul comunicării prin imagini este mult mai slab decît cel al comunicării prin limbaj, care este puternic și foarte bine marcat.

Între cele două coduri există o oarecare incompatibilitate: ☞ comunicarea prin imagini nu oferă destinatarilor prea multe canale de răspuns; ☞ există diferențe de competență, adică toate ființele cunosc mînuirea limbajului, dar nu și a imaginii. Comunicarea prin imagini fiind omniprezentă, nu se exagerează cînd se vorbește de civilizația imaginii.

Subliniem importanța mesajelor lingvistice propriu-zise, care completează imaginea. Legenda unei hărți sau sloganul unui afiș publicitar

[41] Edward T. Hall, *La dimension cachée*, Éditions du Seuil, Paris, 1971, p. 81

Scanned with OKEN Scanner

ajută receptorul să aleagă unul din numeroasele sensuri potenţiale ale imaginii. Proliferarea fenomenului imagistic este considerat, adesea, ca un fenomen de regresie culturală. Să ne gîndim doar la exemplul desenelor animate, al benzilor desenate care au înlocuit plăcerea şi necesitatea de a citi a tinerei generaţii. Pe noi, discursul media ne interesează din alt punct de vedere şi anume cel al funcţionalităţii sale atît prin proprietăţile intrinseci, cît şi prin informaţiile care îi sînt exterioare.

Analiza acestui tip de discurs are un mare impact asupra scopului interacţiunii didactice. Putem, astfel, analiza funcţiile lui *extratextuale*: ☞ (1) *locul contextului* (plasarea lui în orizontul de aşteptare al destinatarului, condiţiile de producere, respectiv punere în pagină); ☞ (2) *relaţia cu partenerul* (tip de relaţie, statut social al locutorului şi al interlocutorului, detalii socio-culturale, profesionale etc.).

De asemenea, putem releva coordonatele *intertextuale*: ☞ (1) *tipul de text* (sau forma de comunicare, respectiv tipurile de enunţ care realizează textul descriptiv, dialogal, justificativ, procedural etc.); ☞ (2) *localizarea* (adică apariţia textului într-un ansamblu tipologic: editorial, reportaj, comentariu etc.); ☞ (3) *tipul de punere în text*, respectiv particularităţi grafice, încadrarea, modul de execuţie (derulare tematică, izotopii); ☞ (4) *modul de punere în text*, sau enunţul global care este determinat de conţinutul enunţurilor particulare, înlănţuirea lor, modalizarea, efectele metacomunicaţionale etc.

ÎN INTERACŢIUNEA DIDACTICĂ, comunicarea cu ajutorul imaginii (fixă sau mobilă) este una specială, deoarece ea are o funcţie etnopedagogică şi culturală deosebită. Imaginea provoacă elevului reacţii afective, emotive şi, ceea ce ni se pare mai important, participative.

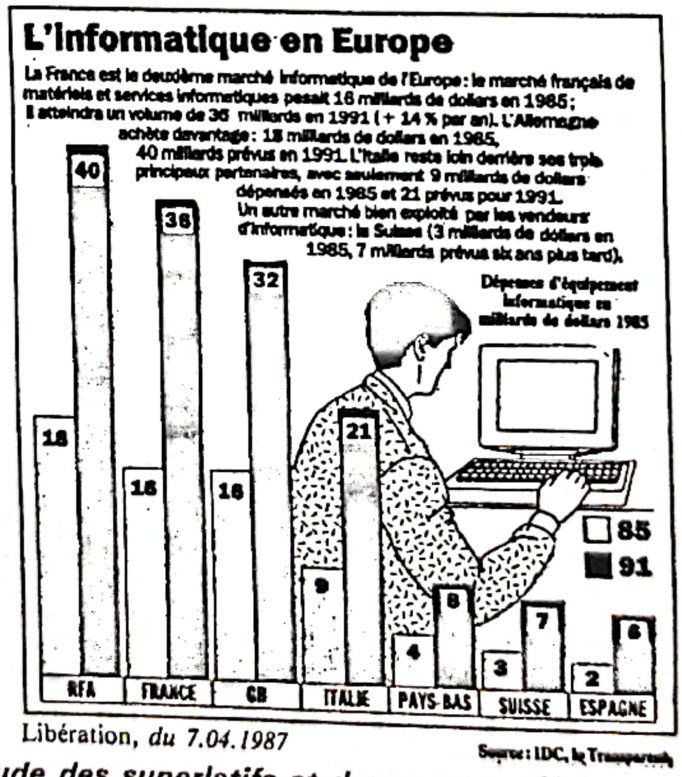
Se poate alege ca tip de text grafic schema, graficul, tabloul, planul oraşului, al cartierului, anunţuri publicitare, benzi desenate, caricaturi etc. Ceea ce interesează pe profesor este strategia pe care o va folosi pentru a-l învăţa pe elev să „citească" şi să interpreteze imaginile.

Dacă avem în vedere un text grafic (doar imaginea fără text scris), într-un prim demers, *denotativ* (în care se foloseşte descrierea neutră), se pot identifica: ☞ (1) suportul textului, care ne indică dacă este vorba de o reproducere a unui tablou, sau dacă este un desen, o schemă electrică a unui aparat etc.; ☞ (2) originea textului (chiar dacă este greu

Scanned with OKEN Scanner

de identificat, se pot obţine date, adesea imprecise, despre emiţător şi destinatar; ☞ (3) elementele constitutive ale textului, care ne furnizează date despre suportul care poate fi focalizat pe un peisaj, sau pe nişte obiecte şi ne informează dacă pentru aşezarea în pagină s-au folosit „tehnici speciale", dacă nuanţarea culorilor „spune" ceva despre ambianţă, despre personalitatea emiţătorului etc.

Un al doilea demers, *conotativ,* ne aduce informaţii influenţate de percepţia personală despre lume. Lectura contextuală înseamnă că „cititorul" percepe diferit, de exemplu, imaginea unei păduri ai cărei copaci au fost doborîţi de o furtună, după cum „a trăit" personal un astfel de fenomen sau nu. De asemenea, după gradul de sensibilitate personală, o imagine poate provoca reacţii dintre cele mai diverse: plăcere, amărăciune, entuziasm etc. Să nu uităm lectura simbolică ce este specifică fiecărui destinatar (de exemplu un copac poate fi „citit" ca simbol al perenităţii, ca exemplu de stabilitate şi vigoare etc.).



Libération, *du 7.04.1987*

Source : IDC, le Transparents

Etude des superlatifs et des comparatifs

59°. Exploatarea imaginii în interacţiunea didactică

Textul grafic poate sugera enunțuri și asupra a ceea ce nu există în imagine (marea ne duce cu gîndul la vapoare, porturi etc.).

În ce privește textul grafic însoțit de text scris, se va avea în vedere: ☞ *forma textului* scris (caligrafie, tipografie și punctuație); ☞ modul în care textul *susține* imaginea. Astfel, el poate să repete doar mesajul textului grafic, poate să fie superfluu, sau poate să aducă informații noi referitoare la personaje, situație de comunicare etc.

Deși pare că ne contrazicem cu afirmații de la paginile precedente, nu putem să nu recunoaștem că un *text scris* ne permite să identificăm un sens mai precis al *textului grafic imagistic*, dar el reduce, fără îndoială, polisemia imaginii grafice.

La pagina precedentă, am luat ca exemplu un document [42] folosit în scopul cunoașterii, al dobîndirii deprinderilor de a citi și interpreta un text grafic, respectiv de a-l comenta oral și în scris.

Cu ajutorul aceleiași imagini, se poate studia problema *comparativului*, respectiv cea a *superlativului*, așa cum se poate aprofunda și ameliora deprinderea de a te informa asupra unui subiect din actualitate, în cazul nostru, „informatica" în Europa.

Mai întîi, se pot repera elementele necesare *înțelegerii globale*, plecînd de la titlu, de la componentele abscisei (coordonata orizontală), de la legende (cheltuieli pentru echipament, în miliarde de dolari), pentru a ajunge la compararea cheltuielilor între 7 țări din Europa în 1985, la creșterile prevăzute pentru 1991 și progresele prevăzute. La nivelul elementelor lingvistice necesare comentariului oral, vor fi evidențiate și exploatate, în mod special, *structurile* care stabilesc superioritatea și comparația.

Imaginea (respectiv complexul de semne iconice) în discursul didactic capătă funcții diverse, cum ar fi: ☞ (1) funcția referențială, care poate fi descriptivă sau narativă (ca în frescele istorice sau în benzile desenate), ori mai poate fi informativă sau explicativă (ca în documentare, scheme etc.); ☞ (2) funcția poetică, ce poate fi *expresivă* (provocînd sentimente, ca în cazul picturii impresioniste de la sfîrșitul secolului al XIX - lea) sau *simbolică* (precum în cazul picturii suprarealiste, care nu prezintă realitatea așa cum o cunoaștem noi); ☞ (3) funcția injoncti-

[42] Articol publicat de „Libération", în 7 aprilie 1987

vă şi argumentativă (caricatura, publicitatea, sau desenul umoristic) care vor să ne convingă, sau să invite la reflecţie.

Imaginea poate să se încarce cu un sens individual sau colectiv (religios, social, politic etc.), după perioadele şi creatorii ei.

Ca şi pentru un text, este importantă situarea istorică a imaginii (tablou, publicitate, sau film) atunci cînd vrem să o analizăm.

Scanned with OKEN Scanner

7. INTERACȚIUNEA CU DOMINANTĂ VERBALĂ

În interacțiunile *verbale*, schimbul interacțional se realizează predominant cu ajutorul semnificanților verbali. Aceasta nu înseamnă, însă, că alte tipuri de unități semiotice sînt neglijabile, ci dimpotrivă.

Jacques Cosnier şi Antoine Brossard [1] clasează aceste unități în funcție de natura organelor de emisie şi de recepție: ☞ (a) semnele *voco-acustice*, care asigură *materialul verbal* propriu-zis (fonologic, lexical şi morfosintactic), respectiv *material paraverbal*, prozodic şi vocal (intonație, pauze, intensitate articulatorie, debit, particularități de pronunțare, diferite caracteristici ale vocii etc.); ☞ (b) semnele *corpo-vizuale*, de natură non-verbală, care includ „staticile", respectiv tot ce constituie aparență fizică a participanților, caracteristici naturale (morfotip, fizionomie, statură etc.), caracteristici dobîndite (riduri, cicatrici etc.), sau adăugate (haine, machiaj, bijuterii, decorații etc.).

Limbajul corporal poate aduce numeroase indicii de contextualizare. Interesant în acest sens este studiul lui Alan Pease [2], despre limbajul trupului, limbaj care poate da informații despre vîrstă, sex, stare de sănătate, apartenență etnică şi socio-culturală. Aceste semne „dinaintea semnelor", sau „schimburi dinaintea schimburilor", marchează extrem de elocvent dispunerea partenerilor prezenți şi declanşează reacții de natură diferită: simpatie sau antipatie, atracție sau repulsie etc.

Alături de categoriile semnalate, Jacques Cosnier şi Antoine Brossard mai socotesc existența canalelor olfactive, tactile şi termice, care sînt considerate ca neglijabile şi, adesea, cenzurate sau prohibite, probabil din cauza rolului lor major în interacțiunile intime.

Această clasificare are puncte slabe, în sensul că unele unități se includ în două din cele trei clase menționate (suspinul, rîsul, sau plînsul), sau se pune problema frontierei între *prozodic* şi *vocal*, dar şi între *ver-*

---

[1] Jacques Cosnier et Antoine Brossard, *La communication non-vebale*, Éditions „Delachaux et Niestlé", Neuchâtel, Paris, 1984, p. 5

[2] Alan Pease, *Limbajul trupului. Cum pot fi citite gîndurile altora din gesturile lor*, traducere din engleză, Editura „Polimark", Bucureşti, 1997, pp. 27 - 31

Scanned with OKEN Scanner

bal şi *paraverbal*. Pe de altă parte, mai există exclamaţiile cu funcţii expresive (sau semi-cuvinte, cum le denumeşte Goffman), intonaţii cu valoare semantică şi pragmatică etc. Care ar fi ponderea materialului *non-verbal* şi a celui *paraverbal* în descrierea interacţiunilor verbale ?

Dacă am exclude toate elementele non-verbale şi paraverbale, în multe cazuri, schimbul interacţional ar fi lipsit de coerenţă, în măsura în care aici intervin succesiv acte verbale şi non-verbale şi, simultan, elemente non-verbale şi paraverbale (de exemplu salutarea, intervenţie iniţiativă, care se realizează în acelaşi timp prin gest şi prin cuvînt).

Este fenomenul de *autosincronizare*, în opoziţie cu *intersincronizarea*, prin care se armonizează diversele comportamente produse simultan, sau aproape simultan de acelaşi interactant (surîsul unui locutor, care este asociat cu o privire fatică, ori cel al interlocutorului, care este însoţit de o mişcare a capului şi de un element de reglare verbal).

Unele comportamente non-verbale pot fi considerate chiar *condiţii de posibilitate* ale interacţiunii, adică ele asigură deschiderea, continuarea, sau încetarea acesteia. Faptele cele mai pertinente la acest nivel sînt distanţa proxemică, orientarea corpului, privirea etc.

Şi în *structurarea* interacţiunii, unităţile paraverbale şi non-verbale au un rol interpretant. Identificarea schemelor participative, a organizării interne a grupelor interacţionale, păstrarea alternanţei luărilor de cuvînt şi organizarea conversaţiei în structuri ierarhice se fac, la acest nivel, prin elemente care marchează direcţia privirilor, precum şi configuraţia proxemică şi posturală, sau prin elemente prozodice particulare.

Nu în ultimul rînd, şi *conţinutul* interacţiunii este determinat în diferite moduri de către materialul *verbal* şi de cel *non-verbal*.

La nivel *sintactic*, incidentele sînt reperabile, în limbajul oral, pe baze prozodice. La nivel *semantic*, omofoniile sînt înlăturate în discurs, prin prozodie (respectiv prin melodie, intensitate etc.).

În spaţiul dintre *semantic* şi *pragmatic*, aceste unităţi non-verbale şi paravebale sînt direct implicate în fenomenele de modalizare, cum ar fi atitudinea enunţătorului faţă de propriul enunţ (de distanţă sau de adeziune, de seriozitate, de glumă sau de sarcasm), sau faţă de enunţul celuilalt (de acord total sau parţial, de dezacord sau de neînţelegere).

Prin fenomenele de modalizare, şi profesorul, şi elevul îşi înscriu conţinuturile în „perspective" particulare. Acestea din urmă ţin de posibil,

de dorință, necesar, facultativ, imaginar, siguranță etc., arii de înscriere a conținuturilor care sînt frecvent întîlnite și folosite în ora de curs.

Modalizarea [3] poate fi percepută ca un mod de înscriere a interactanților în producțiile lor lingvistice (langajiere).

Modalizările provin din registrul eufemismului, din cel al atenuării, al discursului precaut, al fineței, al lexicalizării prudente, al actelor indirecte, al justificărilor, al autocorectărilor.

În interacțiune, automat asistăm la o creștere a gradului de autoimplicare subiectivă sau de implicare a partenerului. Aceste fenomene, numite *tensiuni*, se manifestă prin registrul hiperbolei, prin cel al lexicalizării marcate și pitorești, sau prin cel al actelor directe.

Tensiunea și modalizarea sînt mișcări interacționale extreme, care se echilibrează simetric-sincron în interacțiunea cu dominanta cooperativă, iar în cea cu dominanta competitivă (adică dezbaterea) echilibrarea este asincronă [4]. Dimensiunile cooperativă și competitivă caracterizează în mod special interacțiunea didactică.

Pragmatic vorbind, elementele paraverbale și non-verbale determină realizarea actelor de limbaj, chiar a celor directe. De exemplu, întrebarea nu este marcată ca atare în oral, decît prin prozodie.

Simultan cu semnalarea proprietăților individuale ale participanților, datele paraverbale și non-verbale determină relația lor mutuală, respectiv judecata și sentimentele pe care locutorul le are față de interlocutor (poți fi iritat de o anumită voce, de un fizic, după cum poți fi sedus de ele), dar și indicații despre starea relației interpersonale.

Ținînd cont de cele de mai sus, vom accepta definiția *interacțiunii*, așa cum este ea propusă de Catherine Kerbrat - Orecchioni: drept *„proces prin care doi sau mai mulți actori co-orientați, urmînd secvențe de comportament orientate spre un țel, își transmit informația într-un mod contingent, datorită configurațiilor de semne multicanal"*. Într-o formulare mai simplă, vom admite, o dată cu autoarea, că *„vorbim cu organele vocale, dar conversăm cu tot corpul"* [5].

---

[3] Robert Vion, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Éditions „Hachette", Paris, 1992, p. 188

[4] *Ibidem*, p. 110

[5] Catherine - Kerbrat Orecchioni, *Les interactions verbales*, vol. 1, Éditions „Armand Colin", Paris, 1990, pp. 150, 152

Scanned with OKEN Scanner

7.1. TAXEMELE VERBALE LA NIVELUL STRUCTURII INTERACŢIUNII

Taxemele verbale se pot localiza oriunde în interacţiunea didactică. Ele au implicaţii: ☞ (1) la nivelul *structurii* interacţiunii (influenţînd organizarea alternanţei luărilor de cuvînt şi funcţionarea luărilor de cuvînt); ☞ (2) la nivelul *conţinutului* interacţiunii (prin teme şi subteme, opinii, acte de vorbire etc.).

În determinarea raportului de locuri, se apreciază mărimea spaţiului discursiv (adică timpul şi volumul vorbirii) şi se stabileşte locul dominant. În interacţiunea didactică, profesorul ocupă *locul dominant*, pentru că el vorbeşte (mai mult, cantitativ şi calitativ) şi mai mult timp.

Există, totuşi, tipuri particulare de interacţiuni, în care nu cel care deţine spaţiul discursiv cel mai extins ocupă şi locul dominant, ci acela căruia tăcerea îi asigură superioritatea interacţională. De exemplu, în fragmentul *„Le Petit Prince en visite chez le businessman"* [6], *businessman*-ul acaparează întreaga conversaţie. Deşi aparent el „posedă" conversaţia (vorbeşte mai mult ca Micul Prinţ), acest lucru este de formă, pentru că Micul Prinţ ocupă locul dominant (el pune întrebările).

În interacţiunea didactică, intervin taxeme diverse care pot afecta alternanţa luărilor de cuvînt. Cele mai cunoscute fapte taxematice din această categorie sînt *întreruperea* şi *intruziunea*. Întreruperea este un taxem prin care *„L_2"* ia cuvîntul fără ca *„L_1"* să-l fi terminat pe al său.

Studii destinate acestei probleme [7] au demonstrat că întreruperea are ca tendinţă taxematică generală exprimarea unei poziţii înalte, sau dominante, stabilind o corelaţie între întrerupere şi dominanţă.

Totuşi, în interacţiunea didactică, această corelaţie dintre întrerupere şi dominanţă este mult mai slabă, pentru că *elevul*, cînd întrerupe, o

---

[6] Antoine de Saint - Exupery, *Le Petit Prince*, Éditions „Gallimard", Paris, 1993

[7] J. A. Goldberg, *Interrupting the Discourse on Interruptions*, „Journal of Pragmatics", 1990; N. Ferguson, *Simultaneous Speech, Interruptions and Dominance*, „British Journal of Sociology and Clinical Psychology", 1977; M. McLaughlin, *How Talk is Organized*, Sage Publications, Beverly Hills / London / New Delhi, 1984; citaţi de: Catherine - Kerbrat Orecchioni, *op. cit.*, vol. 2, Éditions „Armand Colin", Paris, 1990, p. 88

Scanned with OKEN Scanner

face dintr-un interes entuziast, respectiv din dorinţa de a se implica activ în discurs, ceea ce ne face să credem că *întreruperile* au un caracter multifuncţional, în cazul nostru ele exprimînd nu conflictul, ci cooperarea.

Intruziunea se produce cînd „L_2" (adică *elevul*) ia cuvîntul fără ca acesta să-i fi fost atribuit, fie pentru că „L_1" (respectiv *profesorul*) a numit pe altcineva, fie pentru că, prin statut, elevul nu are dreptul să vorbească în acel moment.

Pentru că activitatea interacţională (şi mai ales cea didactică) nu este numai o înşiruire de luări de cuvînt, ci se prezintă şi ca o organizare ierarhică de unităţi de ranguri diferite încastrate unele în altele, la acest nivel ne interesează care sînt taxemele ce îi caracterizează pe participanţi şi, mai ales, cine este responsabil de mînuirea dialogului, de *deschiderea* şi *închiderea* diferitelor unităţi conversaţionale.

Privilegiul deschiderii schimbului (sau a dialogului) revine locului dominant, deci *profesorului*, el fiind cel care controlează conversaţia. În demersul de construire a relaţiei interpersonale, atenţia profesorului trebuie să se concentreze asupra responsabilităţilor structurării conversaţiei, care ar trebui să fie în mod egal repartizate şi să aibă grijă să nu se producă o „specializare" netă a „rolurilor", adică unii dintre elevi să fie totdeauna iniţiatorii tuturor intervenţiilor, iar alţii să fie cantonaţi într-o atitudine de *intervenţie reactivă*, sau „*vorbire în contrapunct*"[8].

Acelaşi loc dominant îl ocupă cel care *închide* schimbul interacţional (adică *profesorul*), el are „ultimul cuvînt". În comunicarea didactică, *profesorul* deschide şi închide lecţia, dar şi fiecare schimb care o compune, lecţia fiind structurată pe modelul *întrebare* („P") - *răspuns* („E") - *evaluare* („P"). Problema esenţială nu este aceea de a avea iniţiativa, sau de a deschide interacţiunea, ci ca aceasta să *reuşească*.

Deoarece, de multe ori, *profesorul* încearcă să relanseze conversaţia şi să dea cuvîntul unui *elev* sau altuia, fără ca acesta din urmă să se implice în interacţiune, fie dintr-o stare de apatie, fie din rea-voinţă, fie din multe alte cauze, Robert Bouchard[9] denumeşte situaţia mai sus men-

---

[8] Cf.: C. Maury - Rouan, *Féminin - masculin: rôles, places et pouvoirs*, communication au colloque „L'analyse des interactions", La Baume les Aix, 12 - 14 sept. 1991

[9] Robert Bouchard, *La conversation – palimpseste*, în: Jacques Cosnier et all, *Echanges sur la conversation*, Éditions du Centre National de Recherches Scientifiques, Paris, 1988, pp. 105 - 121

ţionată *„conflict de structurare"*, iar ea poate reprezenta (şi chiar reprezintă) un mod conflictual în care se poate efectua co-edificarea intervenţiilor şi schimburilor interacţiunii.

Se întîmplă, în acest caz, următorul fenomen: proiectul iniţial al *profesorului* se poate modifica oricînd, pe parcursul interacţiunii, prin propria sa acţiune, sau prin intervenţia *elevului*.

Aprecierea că schimbul este complet din punct de vedere interactiv este făcută de *profesor*, sau de *elev*. Ea nu poate fi definită *a priori* şi, de cele mai multe ori, *elevul* este acela care judecă dacă schimbul este complet din punct de vedere interactiv, sau nu.

Acesta poate, astfel, să transforme o propoziţie de închidere de schimb într-un semnal de reglare a intervenţiei următoare, poate să răstoarne ordinea rezoluţie-închidere a schimbului etc.

Există, fără îndoială, diferite posibilităţi de depăşire a acestor „negocieri" de structurare care pot sfîrşi printr-un dezacord explicit, printr-un acord explicit sau, mai rar, prin niciunul din ele.

7.2. TAXEMELE LA NIVELUL CONŢINUTULUI INTERACŢIUNII

Conţinutul, sau tema abordată în cadrul interacţiunii are o valoare taxemică la nivel de secvenţă. Tema are o funcţie structurantă în secvenţă, iar în acelaşi timp, tematica poate fi introdusă şi închisă de oricare dintre participanţi. Pe de altă parte, este clar că, de obicei, *profesorul* domină organizarea tematică a interacţiunii şi, deci, ocupă *locul dominant*.

Profesorul iniţiază tematica lecţiei dintr-un domeniu care îi este favorabil şi care aparţine „teritoriului său conversaţional", domeniului competenţei sale, sau al centrelor sale de interes.

Se întîmplă, uneori, ca iniţiativa unei tematici care este favorabilă *profesorului* (cum este firesc) să se dovedească favorabilă şi *elevului*. În acest caz, destul de rar, într-adevăr (regăsit mai ales în conversaţiile dintre adult şi copil), *profesorul* se deposedează de *locul dominant* în favoarea *elevului*. El acceptă *locul dominat* fie din amabilitate, fie din necesitate pedagogică, fie din curiozitate, fie că într-adevăr este „depă-

şit" de *elev*. De exemplu, muzica *rapp* şi *dance* constituie un subiect care poate depăşi domeniul de competenţă al *profesorului* [10].

Taxemele la nivelul conţinutului interacţiunii apar şi în procesul de negociere a sensului, respectiv în procesul de interpretare a conţinuturilor implicite, care sînt adesea imprecise şi precare.

Astfel, cel care impune celuilalt propriul vocabular, precum şi analiza şi interpretarea proprie a referentului, a cuvintelor şi a enunţurilor, va avea *locul dominant* (adică *profesorul*).

Semnalăm prezenţa în interacţiunea didactică, a unui tip particular de intervenţie, numită *„suflat"*: *„L_2 suflă lui L_1 o expresie care i se pare potrivită să completeze «o lacună» apărută în discursul lui L_1, sau să aibă forma unei expresii adăugate, ori corective"* [11].

Dacă ajutorul lui *„L_2"* este acceptat de *„L_1"*, atunci primul se află în poziţie înaltă. Este o poziţie „dominantă" *riscantă* (deoarece se poate întîmpla ca sugestia terminologică a lui *„L_2"* să eşueze) şi *atenuată*, pentru că discursul lui *„L_2"* este umbrit de discursul lui *„L_1"*, *„L_2"* neimpunîndu-şi, cu adevărat, discursul său.

Pentru determinarea raportului de locuri, valoare taxemică pot avea şi *confruntările de opinii*. De exemplu, *„L_1"* lansează o opinie despre un lucru, cu care *„L_2"* poate fi de acord sau nu. În primul caz, apare un consens între cei doi, fapt care poate să-l acuze pe *„L_2"* de mimetism, sau lipsă de personalitate. În al doilea caz, dacă *„L_2"* contestă opinia lui *„L_1"*, devine ocupant al poziţiei dominante. Contestarea opiniei devine, cîteodată, refuzul răutăcios, sau disprețuitor al opiniei celuilalt şi apare nevoia „reparării feţei" acestuia, prin expresii de tipul *„scuzaţi-mă, îmi pare rău dar nu sînt de acord cu dumneavoastră, deoarece ..."*.

7.3. TAXEMELE LA NIVELUL DIVERSELOR ACTE DE LIMBAJ

Modul în care sînt distribuite actele de vorbire realizate în cadrul interacţiunii didactice ne asigură informaţii bogate şi extrem de interesante despre raportul de locuri dintre interactanţi.

---

[10] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *La mise en places*, în volumul: *Décrire la conversation*, Presses Universitaires de Lyon, 1991, p. 331

[11] *Ibidem*, p. 332

Scanned with OKEN Scanner

În literatura de specialitate [12], valoarea taxemică a actelor de vorbire este pusă în corelație cu funcționarea lor după o seamă de principii.

În acord cu specialiștii din domeniu, vom considera *taxem* (sau *marcator*) *al poziției dominante* (*înalte*) actul de vorbire care reprezintă o amenințare posibilă pentru una sau / și alta din „fețele" destinatarului (pentru fața negativă: ordin, interdicție, sugestie, sfat și toată gama actelor directive care sînt în același timp tot atîtea „incursiuni teritoriale" [13], iar pentru fața pozitivă: critică, dezacorduri, reproșuri etc.).

Pe de altă parte, vom considera *taxem al poziției dominate* (sau *joase*) orice act de limbaj care constituie o amenințare pentru una sau / și alta dintre fețele celui care produce actul în cauză (pentru *fața negativă*: promisiunea și alte acte „promisive", așa cum le numesc John Langshaw Austin și John Rogers Searle, iar pentru *fața pozitivă*: actele de mulțumire, de scuză, de autocritică, de autoacuzare și celelalte așa-zise comportamente auto-degradante).

Faptul că actele de limbaj indirecte pot avea valori ilocuționare multiple și suprapuse face, însă, dificilă și delicată manipularea statutului lor taxemic în stabilirea raportului de locuri.

Este posibilă, așadar, o *ierarhizare* a valorilor taxemice în procesul de co-edificare a raportului de locuri. Această valoare este variabilă, în funcție de contextul situațional și instituțional. De exemplu, actul de a *întreba* este considerat un taxem al poziției dominante, dacă avem în vedere faptul că asigură organizarea și mînuirea interacțiunii, permițînd construirea intervențiilor inițiative ale schimbului.

Dacă avem în vedere, însă, valoarea „întrebării" în raport cu sistemul *fețelor*, ne dăm seama ușor că „întrebarea" este o „violare" teritorială, sau o amenințare pentru fața negativă a celui întrebat: *„orice întrebare este considerată ca un atac asupra celui căruia îi este adresată, în acest caz, cel întrebat trebuind să răspundă în cadrul sin-*

---

[12] A se vedea, în acest sens, John Rogers Searle, *Les actes de langage*, „Hermann", Paris, 1972; *Idem*, *Sens et expression, le sens commun*, „Minuit", Paris, 1982; John Langshaw Austin, *Quand dire c'est faire*, Édition du Seuil, Paris, 1970; Daniel Vanderveken, *Les actes de discours. Essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*, „Pierre Mardaga", Bruxelles, 1988. Cf. Petru Ioan, *Adevăr și performanță. Pretexte și contexte semio-logice*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1987, cap. 4; Adriana - Gertruda Romedea, *Actele de discurs: o perspectivă semiotică*, Editura „Ștefan Lupașcu", Iași, 1999

[13] Catherine Kerbrat - Orecchioni, *op. cit.*, p. 339

tactic ce îi este impus. În afară de aceasta, o întrebare presupune ca cel care o pune să fie îndrituit s-o facă" [14].

Ar trebui să diferenţiem *tipurile de întrebări*, pentru a putea stabili valoarea lor taxemică. Această diferenţiere depinde de obiectivul lor şi de cadrul instituţional. În dispozitivul interacţional didactic, dreptul de a pune întrebarea poate conferi poziţia dominantă (sau înaltă), dar şi invers. Erving Goffman consideră întrebarea ca fiind o *„rugăminte pentru a da o informaţie"*. Cînd adresezi o întrebare, te supui celuilalt, pe care îl consideri superior din punctul de vedere al cunoştinţelor, oferindu-i, astfel, posibilitatea să aducă materia conversaţională şi, prin urmare, să „cîştige" teren, ocupînd locul dominant.

Tendinţele taxemice despre care am vorbit mai sus depind de cine întreabă pe cine, despre ce, în ce scop, în ce termeni etc. În interacţiunea didactică, în care structura instituţională este rigidă şi asimetrică, dreptul de a pretinde un răspuns şi datoria de a răspunde aparţin destul de clar locului dominant şi, respectiv, celui dominat. Actele de vorbire al căror statut taxemic este mai puţin clar şi mai dependent de context sînt *întrebarea* şi *aserţiunea*. D. E. Allen şi R. F. Guy [15], respectiv B. Zimmerman [16] susţin, de altfel, afirmaţia conform căreia, cu cît numărul aserţiunilor este mai ridicat în raport cu cel al întrebărilor, cu atît cel care produce aceste acte (de afirmare) se află în poziţie dominantă.

Este evident că se întîmplă aşa în cazul în care aserţiunile ocupă terenul conversaţional, impun punctul de vedere al responsabilului acestor aserţiuni şi îl plasează pe locul dominant.

Jocul taxemelor în interacţiunea didactică poate să modifice inegalităţile impuse de instituţie, după cum poate genera şi inegalităţi pînă atunci inexistente. În clasă (context eminamente inegal) se poate observa fie respectul absolut al locurilor predeterminate instituţional, fie cazul în care cel care ocupă locul dominant (adică *profesorul*) refuză locul (în cazul adoptării unei identităţi fictive) care îi este destinat de instituţie şi încear-

---

[14] Claudine Dannequin, *Prise de parole et pouvoir de la parole chez des enfants de 5 - 6 ans, au cours d'une discussion*, „Études de linguistique appliquée", nr. 46, Paris, p. 111

[15] D. E. Allen, R. F. Guy, *Conversational Analysis: The Sociology of Talk*, „La Haye", Mouton, 1974

[16] B. Zimmerman, *Logiques de compétences et dialogue social*, în: „Travail et emploi", nr. 84, 2000, pp. 5 - 18

Scanned with OKEN Scanner

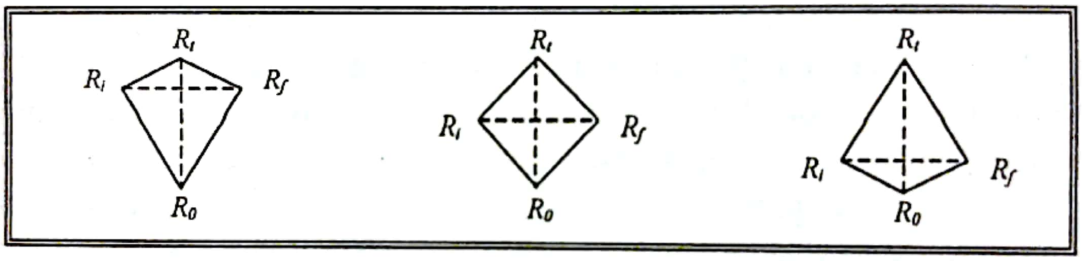
că să reechilibreze raportul de locuri, cedînd partenerului (respectiv *elevului*) o parte din poziția lui dominantă.

Se mai poate întîmpla ca ocupantul locului dominat instituțional să producă un marcator (sau un taxem) al poziției înalte.

Un astfel de comportament (de obrăznicie, sau de nesubordonare) apare în situațiile de contact cînd non-nativul respinge corectura propusă de elev (etero-corectura fiind mai ușor acceptată și mai puțin ofensatoare în situațiile de contact, decît între locutorii nativi).

În concluzie, este de la sine înțeles că, în interacțiunea discursivă de tip didactic, *profesorul* ocupă poziția dominantă, pe toate planurile avute în vedere: dominanță cantitativă, de conținut și interacțională (structurarea schimbului, gestionarea luărilor de cuvînt etc.).

Această situație de asimetrie și inegalitate este acceptată în mod liber de cei doi protagoniști ai intervenției, pentru simplul motiv că ea este prevăzută în contractul didactic de comunicare care îi unește.



60°. Interacțiunea didactică, în chip de situație mediană între extremele reprezentate prin argumentare *și* demonstrație

Pe de altă parte, trebuie reținută poziția mediană a unei astfel de interacțiuni, față de ceea ce Albert Morf și Jean - Blaise Grize [17] numesc *intervenție de tip demonstrativ* (aproape exclusiv monologală) și *intervenție de tip argumentativ* (în mod preeminent persuasivă).

[17] Albert Morf (avec la collaboration de Jean - Blaise Grize), *Les stratégies d'intervention cognitive. Éléments d'une théorie générale*, în: Jean - Blaise Grize (éditeur), *Recherches sur le discours et l'argumentation*, Genève, 1974, pp. 137 sqq. Cf.: Petru Ioan, *Logică și metalogică. Incursiuni și noi contururi*, Editura „Junimea" (colecția „Humanitas"), Iași, 1983, pp. 122 - 128. În cazul în care „R_0" este cunoștința pe care *intervenientul* o are despre obiectul intervenției sale asupra interlocutorului, „R_i" este cunoștința inițială pe care intervenientul i-o atribuie interlocutorului, „R_f" este cunoștința finală pe care intervenientul urmărește să i-o inculce interlocutorului, iar „R_t" este cunoștința în transformare a interlocutorului, ca urmare a interacțiunii discursive la care este antrenat, cele trei demersuri – *demonstrația*, intervenția *didactică* și intervenția *argumentativă* – se raportează între ele după cum rezultă din schema reprodusă.

ÎN LOC DE CONCLUZII

Încercarea noastră de analiză a funcționării discursului specializat este urmarea unor preocupări mai vechi, care vizau discursul din domeniul energetic, și anume tehnici de predare / învățare a vocabularului de specialitate în cazul elevilor din clasele IX - XII.

Am considerat necesar, pentru început, să amintim principalele orientări în analiza „text-discursului", precum și încercările de clasificare și tipologizare a acestuia. Pentru ilustrarea aplicațiilor teoriei, am urmărit dinamica funcționării discursului în practica didactică.

Plecînd de la realitatea că discursul specializat este centrat pe *tipul de discurs*, în timp ce discursul de specialitate se referă la un anumit *domeniu*, am considerat discursul didactic ca pe un discurs de specialitate ce este, în același timp, și foarte specializat.

Avînd în vedere direcțiile teoriilor pragmatice actuale, ne-a preocupat faptul că o mare parte din activitatea comunicativă constă în situarea vorbirii proprii *vis-à-vis* de vorbirea *celuilalt* și că sensul enunțurilor depinde, în mare măsură, de poziția lor în interiorul unei conversații.

Analiza structurii *conversațiilor* și, în general, a *interacțiunilor* care sînt proprii discursului în clasa de predare / învățare a unei limbi străine a însemnat pentru noi o posibilitate de a desluși un numitor comun al cercetărilor privind *analiza discursului* și *analiza conversațională* (prima de obediență lingvistică, iar a doua de factură sociologică), dar și a investigațiilor referitoare la *analiza discursului de transmitere de cunoștințe*, cu tentă preponderent-didactică.

În demersul nostru, ne-am confruntat cu o bibliografie impresionantă și, de aceea, ne-a fost destul de greu să ajungem la niște concluzii nete, cvasi-unanim acceptabile, privitoare la problema avută în vedere.

Ceea ce putem, totuși, să afirmăm, menținîndu-ne în sfera formațiilor discursive, este că materializarea activității langajiere este *textul*; el reprezintă *forma comunicativă* care mediatizează o activitate nelangajieră. O dată cu forma comunicativă, cel care produce textul

Scanned with OKEN Scanner

trebuie să aleagă tipul de discurs (forma lingvistică) cu cea mai mare adecvare la conţinutul tematic al mesajului pe care-l transmite, la situaţia de comunicare în care se află, ori la scopul urmărit şi la interlocutorul, sau la interlocutorii pe care şi-i asigură.

Textul, ca produs al unei interacţiuni sociale, este strîns legat de caracteristicile formaţiei socio-discursive care l-a generat şi ale cărei semnificaţii el le vehiculează: *„fiecare sferă de utilizare a limbii elaborează tipurile sale, relativ stabile, de enunţuri"* [1].

Prin urmare, putem afirma că *formaţia discursivă*, în contextul clasei de limbă străină, se constituie în punctul de articulare a unor discursuri eterogene, care se suprapun şi se întrepătrund: ☞ (1) discursuri *instrucţionale* (de *prescriere*), care includ elemente metacomunicative ce însoţesc activitatea elevului şi prin care acestuia îi este indicat ceea ce trebuie să facă – operaţii discursive de îndrumare, instrucţiuni, remedieri etc.; ☞ (2) discursuri *metalingvistice* – activităţi care se traduc prin parafraze, reformulări, definiţii, repetiţii, reluări, explicaţii etc.; ☞ (3) discursuri *ficţionale*, în condiţiile în care clasa este un loc al virtualităţii în care se realizează (imaginar) tot felul de situaţii în care s-ar putea folosi limba; ☞ (4) discursuri *personale*, în care utilizarea *eu*-lui transpare din „rolurile" asigurate de cadrul instituţional şi asumate de participanţi; ☞ (5) discursuri *de învăţare*, constituite din fragmente care dovedesc o activitate cognitivă, care se materializează în erori, reluări, reformulări, ezitări etc.

În capitolele destinate structurii externe şi interne a interacţiunilor discursive, construirii relaţiei interpersonale şi interacţiunii discursive cu dominantă verbală, am reliefat faptul că regulile de comunicare în practica didactică sînt efectiv diferite de cele ale comunicării obişnuite.

Totuşi, nu *totul* este *diferit* într-un context educativ. Interacţiunea în clasă se construieşte pe modelul experienţei de viaţă a unui grup, experienţă care, în afară de integrarea rolurilor şi a sarcinilor de îndeplinit în cursul interacţiunii, îşi are sursa în crîmpeiele din viaţă evocate, în evenimente din afara clasei, în menţionarea unora „în altă parte", tocmai pentru a atinge mai repede şi mai eficient scopul interacţiunii.

---

[1] Jean - Paul Bronckart et c-ie, *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Delachaux - Niestle Editeurs, Neuchâtel, Paris, 1985

Dacă, aşa cum spune Mihail Bahtin, *„interacţiunea verbală constituie realitatea fundamentală a limbii"*, atunci este neîndoielnic că, în momentul în care autorul / locutorul începe producerea / scrierea textului său, el are, deja, răspunsul la întrebările: *de ce ?, pentru ce ?, cum ?*

Altfel spus, iniţiatorul secvenţei discursive şi-a stabilit, deja, scopul ori scopurile pe care vrea să le realizeze la sfîrşitul activităţii sale langajiere, şi-a format o reprezentare socială despre interlocutorul său şi a pus la punct o strategie proprie, adecvată atingerii scopului vizat.

Abordarea discursului didactic prin prisma teoriei interacţiunilor ne poate oferi, pentru o aprofundare viitoare, mai multe deschideri.

O primă perspectivă ar fi aceea a studierii *modului de integrare a regulilor interacţionale*, care nu sînt cele ale culturii materne, în gestionarea interacţiunii în clasa de predare / învăţare a unei limbi străine.

O altă pistă ar putea să o constituie *teoriile despre cunoaştere*, respectiv *teoria despre prototipuri şi stereotipuri*, care au ca punct de sprijin secvenţele explicative ale profesorilor, secvenţe care folosesc scenarii bazate pe o cunoaştere a situaţiilor înscrise în memorie, pentru justificarea unui comportament verbal, a unei expresii etc.

Am putea să ne axăm şi pe *perspectiva pragmatică* a unei astfel de cercetări. Se ştie că este imposibil să clasificăm anumite expresii fără să facem referire la context, sau fără să apelăm la enunţuri metapragmatice.

În aceeaşi ordine de idei, am putea urmări *un domeniu*, adesea ocolit, *cel afectiv*: vorbirea în public, mascarea emoţiilor, evitarea tracului etc., stări care, din punct de vedere lingvistic, sînt greu de reperat în discurs, dar de care nu putem face abstracţie.

De altfel, cine ne poate asigura că, în interacţiunea faţă în faţă, deci şi în cazul confruntărilor din scenariul didactic de fiecare zi, nu intervin emoţiile, care influenţează şi ele schimburile verbale ?

Ne-am propus ca demersul nostru să aibă o finalitate în posibilitatea de a folosi teoria privitoare la funcţionarea discursului specializat într-o activitate practică: evaluarea competenţei comunicative a unui locutor (non-nativ), din punct de vedere interacţional.

Viziunea interacţională ne-a fost impusă de o realitate evidentă, şi anume: competenţa nu este un „dat", ea este o succesiune de stări intermediare imperfecte şi în continuă evoluţie, în conformitate cu necesitatea şi permanenţa sarcinilor de îndeplinit.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru a defini competența comunicativă a unui locutor, ar fi necesară o gramatică a conversațiilor, a discursurilor în general.

Opțiunea lingvistică tradițională care înseamnă învățarea unei anumite limbi, ipotetic-pure, este importantă pentru evidențierea sistemelor de reguli, dar ea exclude ceea ce este esențial în performanțele cotidiene ale locutorilor și, mai ales, ocolește, sau ignoră pur și simplu analiza și descrierea discursurilor și a conversațiilor obișnuite.

Astfel, competența de comunicare devine un cîmp de investigare interesant și în continuă evoluție, atît pentru lingviști, cît și pentru didacticieni, logicieni, semioticieni și alte categorii de specialiști.

Scanned with OKEN Scanner

BIBLIOGRAFIE

ADAM, Jean - Michel:
- *Eléments de linguistique textuelle*, „Pierre Mardaga", Liège, Bruxelles, 1990
- *L'argumentation dans le dialogue*, „Langue française", nr. 112
- *Les textes: types et prototypes*, Les Éditions „Nathan", Paris, 1992
- *Linguistique et discours littéraire. Théorie et pratique des textes*, Librairie „Larousse", Paris, 1975
- *Quels types de textes ?*, „Le français dans le monde", nr. 192, Paris, 1985
- *Textualité et séquentialité: l'exemple de la description*, „Langue française", nr. 74, Paris, 1987
- *Types de séquences textuelles élémentaires*, „Pratiques", nr. 56, Paris, 1987
- *Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent* de *et* comment *faire*, în „Langages", Paris, martie 2001

ALBER, Jean - Luc; Bernard Py:
- *Interlangue et conversation exolingue*, în: „Cahiers du département des langues et des sciences du langage", Université de Lausanne, 1985

ALBER, Jean - Luc; Bernard Py:
- *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation*, „Études de linguistique appliquée", nr. 61, Paris, 1986

ALBERT, Marie - Claude:
- *Evaluer les productions écrites des apprenants*, L. F. D. M., nr. 229, 1998

ANDRÉ - LAROCHEBOUVY, Danielle:
- *Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*, „Didier", Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français, Paris, 1984

ANSCOMBRE, Jean - Claude; Oswald Ducrot:
- *L'argumentation dans la langue*, Les Éditions „Pierre Mardaga", Bruxelles, 1983

ANSCOMBRE, Jean - Claude:
- *De l'énonciation au lexique: mention, citativité, délocutivité*, în „Langages", nr. 80, Paris, décembre 1985

ANZIEU, Didier; J. Y. Martin:
- *La dynamique des groupes restreints*, Presses Universitaires de France, Paris, 1968

ARDITTY, Jo; Marie Thérèse Vasseur:
- *Interaction et langue etrangère*, „Langages", nr. 134, Paris, 1999

AUSTIN, John Langshaw:
- *Quand dire c'est faire*, Édition du Seuil, Paris, 1970

BAHTIN, Mihail:
- *Esthétique de la création verbale*, Les Éditions „Gallimard", Paris, 1984
- *Le marxisme et la philosophie du langage*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1977; première édition sous le nom de Volochinov, Leningrad, 1929
- *La structure de l'énoncé*, în: Tzvetan Todorov, *Le principe dialogique*, Les Éditions du Seuil, Paris, 1984

BANGE, Pierre:
- *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, „Didier", Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français, Paris, 1992

BARTHES, Roland:
- *L'Aventure sémiologique*, Les Éditions du Seuil, Paris, 1985

Scanned with OKEN Scanner

BAYLON, Christian; Paul Fabre:
– *Initiation à la linguistique avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*, Les Éditions „Nathan", Paris, 1975

BAYLON, Christian; Xavier Mignot:
– *La communication*, Les Éditions „Nathan", Paris, 1994

BEELS, C. Christian:
– *Entretien avec Gregory Bateson*, în volumul: *La nouvelle communication*, Les Éditions du Seuil, Paris, 1981

BENVENISTE, Émile:
– *De la subjectivité dans le langage*, în: *Problèmes de linguistique générale*, vol. I - II, Les Éditions „Gallimard", Paris, 1966; 1974
– *L'appareil formel de l'énonciation*, în: *Problèmes de linguistique générale*, volume II, Les Éditions „Gallimard", Paris, 1974
– *Problèmes de linguistique générale*, vol. I, Les Éditions „Gallimard", Paris, 1966

BERNARD, Victorri; Cathérine Fuchs,:
– *La polysémie. Construction dynamique du sens*, Éditions „Hermès", Paris, 1996

BERRENDONNER, Alain:
– *Discours normatif* versus *discours didactique*, în „Études de linguistique appliquée", nr. 61, „Didier Erudition", Paris, 1986

BLANCHET, Alain:
– *Dire et faire dire. L'entretien*, Les Éditions „Armand Colin", Paris, 1991

BOLTANSKI, Luc; Pascale Maldidier:
– *Carrière scientifique, morale scientifique et vulgarisation*, „Information sur les sciences sociales", 9 (3), Paris, 1970

BOREL, Marie - Jeanne:
– *Argumentation et schématisation*, în: Marie - Jeanne Borel, Jean - Blaise Grize, Dénis Miéville, *Essai de logique naturelle*, Les Éditions „Peter Lang", Berne, Frankfurt am Maine, New York, 1983

BOTEZ, Aurora; Mariana Ciurel; Felicia Mihai:
– *Limba franceză. Manual pentru anul V de studiu*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983

BOUCHARD, Robert:
– *La conversation – palimpseste*, în Jacques Cosnier et all, *Echanges sur la conversation*, Les Éditions du C. N. R. S., Paris, 1988, pp. 105 - 121
– *Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle*, „Langue française", nr. 112, Paris, 1996

BOURDIEU, Pierre:
– *Homo Academicus*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1977

BRASSAC, Christian:
– *Analyse des conversations et théorie des actes de langage*, în „Cahiers de linguistique française", nr. 13, 1992

BRONCKART, Jean - Paul:
– *Activité langagière, textes et discours*, „Delachaux et Niestle", Lausanne, 1997

BROUSSEAU, Guy:
– *Études en didactique des mathématiques*, I. R. E. M., Université de Bordeaux, I, 1987
– *Le contrat didactique: le milieu*, în: „R. D. M.", vol. 9 / 3, Les Éditions „La Pensée Sauvage", Grenoble, 1990

CAILLOIS, Roger:
– *Les jeux et les hommes*, Les Éditions „Gallimard", Paris, 1967

Scanned with OKEN Scanner

CAPLOW, T.:
– *Deux contre un. Les coalitions dans les triades*, E. S. F., Paris, 1984

CAPLOW, T.; R. J. McGee:
– *The Academic Marketplace*, New York, 1958

CARPOV, Maria:
– *Introducere la semiologia literaturii*, Editura „Univers", Bucureşti, 1978
– *Posés et présuposés du texte et de la lecture*, în „Code / Kodicas", 1982
– *Captarea sensurilor: coordonate analitice*, Editura „Eminescu", Bucureşti, 1987
– *Prin text, dincolo de text*, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi, 1999

CARPOV, Maria; Petru Ioan (coord.):
– *Raţionalitate şi discurs*, vol. II, Universitatea „Al. I. Cuza", Iaşi, 1983

CERTEAU, Michel de:
– *L'écriture de l'histoire*, Les Éditions „Gallimard", Paris, 1975

CHARAUDEAU, Patrick:
– *De l'analyse sémio-linguistique et de ses incidences dans la pédagogie du français*, „I. N. R. P.", nr. 51, 1979
– *Eléments de semio-linguistique*, Les Éditions „Hachette", Paris, 1985
– *Grammaire du sens et de l'expression*, Les Éditions „Hachette", Paris, 1992
– *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique*, Éditions „Hachette", Paris, 1983
– *Catégories de langue, catégories de discours et communication*, în vol. *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, „Actes du Colloqe en Sorbonne", Les Éditions „Peter Lang", Berne, 1992

CHAROLLES, Michel:
– *Les plans d'organisation du discours et leur interaction*, în vol.: *Parcours linguistique de discours spécialisés*, Les Éditions „Peter Lang", Berne, 1992

CHOMSKI, Noam:
– *Questions de sémantique*, trad. de l'anglais de B. Cerquiglini, Les Éditions du Seuil, Paris, 1975

CICUREL, Francine:
– *Le discours en classe de langue*, „Études de linguistique appliquée", nr. 61, Paris, 1986
– *Marques et traces de la position de l'autre*, în volumul: *Discours d'enseignement et discours médiatiques – pour une recherches de la didacticité*, „Les carnets du Centre de recherche sur la didacticité des discours ordinaires", nr. 2, Paris, 1992

COLLETTA, J. M.:
– *Identité et légitimité discursives dans des intéractions au tribunal*, în vol.: *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Les Éditions „Peter Lang", Berne, 1992

COQUET, Jean - Claude:
– *L'implicite de l'énonciation*, „Langages", nr. 70, Paris, juin 1983

CORNILESCU, Alexandra, Dumitru Chiţoran:
– *Theory of Speech Acts*, Editura Fundaţiei „Chemarea", Iaşi, 1994

COSNIER, Jacques:
– *Ethologie du dialogue*, în vol.: *Décrire la conversation*, P. U. de Lyon, 1987

COSNIER, Jacques; Antoine Brossard:
– *La communication non-verbale*, „Delachaux et Niestlé", Neuchâtel, Paris, 1984

COŞERIU, Eugeniu:
– *Gramática, semántica universales*, Madrid, 1978

COTEANU, Ion:
– *Stilistica funcţională a limbii române*, II, Editura Academiei, Bucureşti, 1985

COULON A.:
– *L'ethnométhodologie. Que sais-je ?*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992

Scanned with OKEN Scanner

STEINBERG - JAKOBOVITZ (eds.):
– *Semantics. An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*, Cambridge University Press, 1971

STRAWSON, Peter Frederik:
– *Études de logique et de linguistique*, Les Éditions du Seuil, Paris, 1973

TOUSSAINT, M.:
– *Du temps et de l'énonciation*, „Langages", nr. 70, Paris, juin 1983

TRAVERSO, Véronique:
– *Gestion des échanges dans la conversation à trois participants*, în C. Kerbrat - Orecchioni et C. Plantin (éds.), *Le trilogue*, Presse Universitaire de Lyon, 1995

TREVISSE, Anne:
– *Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones*, în „Encrages", Université de Paris VIII, 1979

TUȚESCU, Mariana:
– *L'Argumentation*, Universitatea București, 1986

ȚURLAN, Valentin:
– *Lingvistică generală*, Universitatea „Dunărea de Jos", Galați, 1981

URBAIN, J. - D.:
– *Idéologues et Polylogues. Pour une sémiotique de l'énonciation*, „Nouveaux Actes Sémiotiques", 14, 1991

VAN DIJK, Teun A.:
– *Études du discours et enseignement*, în: „Linguistique et enseignement des langues", Presses Universitaires de Lyon, 1980
– *Les textes de l'enfermement*, communication au „Colloque sur l'enfermement", organisé par la „Maison Descartes", Amsterdam, 1979

VANDERVEKEN, Daniel:
– *Les actes de discours. Essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*, „Pierre Mardaga", Bruxelles, 1988

VANOYE, Francis:
– *Fonctions du langage et pédagogie de la communication*, „Pratiques", nr. 40, 1983

VERON, E.:
– *La sémiosis et son monde. Introduction: de l'usage ordinaire et de la référence*, „Langages", nr. 58, Paris, juin 1980

VIGNER, Gérard; Alix Martin:
– *Le Français technique*, „Hachette - Larousse", Paris, 1976

VION, Robert:
– *La communication verbale. Analyse des interactions*, „Hachette", Paris, 1992

WINKIN, Y.:
– *La nouvelle communication*, Les Éditions du Seuil, Paris, 1981

WITKO - COMMEAU, Agnès:
– *Du trilogue dans le polylogue*, în: Catherine Kerbrat - Orecchioni et Christian Plantin (éds.), *Le trilogue*, Université de Lyon 2, 1995

Scanned with OKEN Scanner

POSTFAȚĂ

1. Din perspectiva unei literaturi ce întruneşte peste 200 de autori – dintre care cei francofoni în proporție de aproape 73 %, cei anglo-saxoni în proporție de circa 15 %, şi cei români în proporție de aproximativ 11 % – şi însumînd peste 200 de titluri – dintre care aproximativ 73 % în franceză, circa 14 % în română, iar în jur de 12 % în engleză – d-na lector univ. Angelica Liacu, promotor devotat al limbii şi literaturii franceze în învățămîntul preuniversitar, iar din 1991 cadru didactic la catedra de Limbi străine, aferentă Facultății de Litere a Universității „Dunărea de Jos" din Galați, îşi propune – şi într-o măsură semnificativă reuşeşte – să înfățişeze o disciplină relativ-recentă din ansamblul luxuriant al ştiințelor limbajului. Este vorba de *analiza discursului*.

2. Sintagma de care dau seamă preocupările autoarei nefiind întru totul inedită, la apropierea ei (sub cauțiunea unor cercetători francezi precum Catherine Kerbrat - Orecchioni, Dominique Maingueneau, Jean - Jacques Courtine, Michel Pécheux şi colaboratorii, Eddy Roulet şi colaboratorii) concură un şir de deplasări ale interesului: dinspre *limbă*, spre *limbaj*; dinspre *enunțiator*, spre *locutor* şi *interlocutor*; dinspre *text*, spre *discurs* şi spre *interdiscurs*; dinspre *context*, spre *cotext* şi aşa mai departe. Cum însuşi *textul* este folosit, deseori, în accepția de *discurs*, ca *„practică semnificantă"*, ori ca *„produs al strategiilor discursive"*, iar *discursul* are el însuşi şi o accepție substanțială, ca hiperenunț cu proprietăți textuale, urmează să acceptăm că noua disciplină se centrează pe situațiile *de comunicare* şi *de interlocuție*, în orizontul conceptelor de *„proces discursiv"* şi de *„formațiune discursivă"*, de *„discurs transvers"* sau *„interdiscurs"*, de *„proiect discursiv"* etc., numitorul comun al acestora fiind ideea de *interacțiune*.

3. În acord cu Jean Dubois, autoarea cărții socoteşte că *analiza discursului*, aşa cum era ea concepută în Franța, la sfîrşitul anilor 60' din veacul trecut, se supune mai multor exigențe, printre care aceea a *constituirii* şi a *delimitării* spațiului discursiv, cea a *perfectării unei proceduri de semnalare a raporturilor intratextuale*, ori cea a *punerii*

Scanned with OKEN Scanner

în evidenţă a relaţiilor dintre fenomenele lingvistice şi fenomenele din afara limbii. Prin aceasta, *analiza discursului* se dovedeşte o parte a *lingvisticii interacţionale* şi *conversaţionale*.

4. Ca modalitate de aprofundare a textelor din punctul de vedere al producerii şi al poziţionării lor în cîmpul discursiv, noua disciplină lingvistică se află la concurenţă: cu *retorica*; cu *sociologia* şi cu *sociolingvistica*; cu *etnologia* şi cu *etnometodologia lingvistică*; cu *psihologia*, cu *psiholingvistica* şi cu *psihanaliza*; cu *istoria* şi cu *antropologia* etc. Prin jocul disocierilor orchestrat la scara întregii expuneri, aceeaşi paradigmă aspiră la identitate prin raportări la *teoria textului* şi la *lingvistica textuală*, la *analiza conversaţională* şi la *teoria acţiunii conversaţionale*, la *teoria actelor de vorbire* şi la *pragmatica* reconsiderată într-o astfel de perspectivă interacţionalistă.

5. Inclusiv prin bibliografia desfăşurată la sfîrşitul cărţii, autoarea sporeşte spectrul învecinărilor *analizei discursive* cu un şir de discipline mai mult sau mai puţin relevante, printre care se includ: *lingvistica interacţională*, *semantica lingvistică* şi *semanaliza*, *proxematica*, *semiolingvistica*, *stilistica*, *estetica* în orizontul creaţiei verbale, *filosofia limbajului*, *etologia*, *hermeneutica* şi încă multe altele.

6. Din referenţialul cercetării în atenţie lipseşte, însă, numele lui Charles Sanders Peirce, deşi acestuia i se datorează – în egală măsură – perspectiva cea mai largă asupra comunicării în chip de proces multiplu-determinabil şi concepţia atotcuprinzătoare asupra *semioticii* ca supraştiinţă ce înglobează străvechile componente ale *trivium*-ului sermocinal: *sintaxa* (altfel spus: *gramatica speculativă*), *semantica* (sau *logica* propriu-zisă) şi *pragmatica* (sub chipul *retoricii pure*).

Cît îl priveşte pe Charles Morris, continuatorul lui Peirce în direcţia ştiinţei despre semioză, acesta figurează la subsolul expunerii şi în bibliografia finală, dar ideile sale meritau o mai accentuată punere în valoare, pe linia de preocupări ce va conduce la teoria actelor de limbaj, cît şi în legătură cu analiza intrinsecă a discursului, ca noţiune recurentă şi riguros-clasificabilă în raport cu tipul dominant de *ascriptori*, suportînd, la rîndu-i, caracterizarea cvadruplă din punctul de vedere al modului de semnificare şi din cel al modului de utilizare a expresiilor lingvistice.

Scanned with OKEN Scanner

7. La un recurs mai consistent ne-am fi aşteptat în cazul logicii „situaționale", avînd în vedere exploatarea elegantă pe care i-a asigurat-o paradigmei hexadice Sofia Dima, în cazul lecturii ca act de interpretare, şi chiar modul fraudulos în care s-a folosit de modelul în atenție o slujitoare a ştiințelor educației din centrul universitar Bucureşti, într-un volum despre receptarea operei de artă, apărut la Editura „Polirom", în 2001.

8. Să ne grăbim, însă, cu precizarea că *analiza discursului* este prezentată de autoare cu intenția de a penetra *practica didactică* la orele de *limbi străine*. Discursul didactic sub chipul discursului *specializat* şi al discursului *de specialitate*, ca *proces dinamic* şi ca *demers interacțional* – mai exact: funcționarea discursului didactic şi a metadiscursului aferent în cazul didacticii limbii franceze ca limbă străină – sînt urmărite de autoare de-a lungul a 5 capitole, ce acoperă circa 80 % din desfăşurarea expunerii, în raport cu *situațiile de comunicare*, cu *structura interacțiunii conversaționale* şi cu *relațiile interpersonale* dintre actorii scenariului didactic. În centrul atenției stau: ☞ (1) relația dintre *social* şi *individual* în planul comunicării; ☞ (2) participanții la interacțiunea verbală şi rolul acestora în cadrul clasei de limbi străine; ☞ (3) delimitarea şi ordonarea genurilor de interacțiune, în cazul antreprizei formative de tip şcolar şi educațional; ☞ (4) nivelurile de analiză a interacțiunii şi de gestionare a „luărilor de cuvînt"; ☞ (5) inventarul principalelor categorii de „plaseme" sau „taxeme", ca indicatori de poziție pentru participanții la demersul comunicativ. Prezentarea acestora din urmă urmează distincția dintre *verbal* şi *non-verbal*, ca şi pe cea dintre *conținutul* şi *structura* interacțiunii didactice.

9. În jocul ajustărilor reciproce, prin care d-na Angelica Liacu se slujeşte de numeroase preocupări în zona de contact a foarte multor discipline sermocinale pentru a adapta cadrul de referință şi instrumentarul analizei „funcționale" la un tip anume de interacțiune discursivă şi pentru a o asimila pe aceasta din urmă în țesătura de prezumții şi principii cu rol de paradigmă – mai pe scurt, în strădania lăudabilă de a parcurge în ambele sensuri spațiul dintre teorie şi faptele explorate – sînt de consemnat şi inevitabile disonanțe. Sub o notă de exces ne apar – pe de altă parte – utilizările fără nici o rezervă ale unor termeni hiper-relaționali

Scanned with OKEN Scanner

din literatura în vogă, precum *„intervorbire"* şi *„interlimbaj"*, nu tocmai afini cu sintagme doar aparent-oximoronice, de tipul *„lingvisticii non-limbajului"*, ori al *„lingvisticii vorbirii"*.

10. În cazul unor eventuale reconfigurări ale textului, sugerăm autoarei o minimă deschidere spre neoretorica logico-filosofică, preocupată de „cîmpurile argumentării", ca şi spre retorica generală, promovată dinspre lingvistică şi disciplinele strîns-înrudite cu aceasta; de asemenea, îi propunem autoarei o aplecare mai atentă asupra teoriei despre actul didactic ca formă de intervenţie cognitivă, schiţată de către Albert Morf sub impresia logicii naturale procesate cu rîvnă de membri ai Centrului de Cercetări Semiologice, de la Universitatea din Neuchâtel.

11. Pentru paşi şi mai avansaţi pe linia interdisciplinarităţii, s-ar cuveni măcar şi pasagere corelaţii: ☞ (1) între „lingvistica locurilor" (de care se face vorbire la paginile 52, 165 etc.) şi „logica poziţiilor" schiţată de Nicholas Rescher prin analogie cu logica temporală; ☞ (2) între *textul* ca ansamblu de secvenţe discursive (la care autoarea face referinţe încă de la pagina 16) şi *discursul* ca ansamblu neomogen de ascriptori, în concepţia lui Charles Morris; ☞ (3) între viziunea lui Michel Foucault despre „formaţiile discursive" şi străvechea teorie a *genurilor oratorice*, acomodată de Chaïm Perelman la nevoile contemporaneităţii, prin teoria *cîmpurilor argumentative*.

12. Cele cîteva sugestii şi observaţiile în ansamblu nu fac decît să sublinieze caracterul incitant al problematicii înfăţişate şi orizontul dialogal în care autoarea şi-a desfăşurat întregul demers. Este clar că şcoala ieşeană de translingvistică şi de semiologie, impusă pe parcursul cîtorva decenii de prof. dr. Maria Carpov, cîştigă, o dată cu cartea d-nei Angelica Vâlcu, un nume de referinţă şi un făgaş pentru noi contribuţii.

Iaşi, septembrie 2003

PETRU IOAN

Scanned with OKEN Scanner

INDEXUL NUMELOR PROPRII

A

Adam, Jean - Michel: pp. 22, 24 - 28, 37, 41, 44, 45, 47, 48 - 51, 130, 154, 191
Alber, Jean - Luc: pp. 80, 90, 91, 94, 101, 102, 191
Albert, Marie - Claude: pp. 43, 191
Allen, D. E.: p. 185
André - Larochebouvy, Danielle: pp. 70 - 72, 77 - 79, 84, 85, 104, 114, 122, 134, 191
Anscombre, Jean - Claude: pp. 9, 191
Anzieu, Didier: p. 191
Arditty, Jo: pp. 64, 68, 191
Auchelin, Antoine: pp. 115, 198, 200
Austin, John Langshaw: pp. 9, 115, 184, 191

B

Bahtin, Mihail: pp. 16, 20, 21, 23, 28, 29, 47, 104, 189, 191
Bally, Charles: p. 37
Bange, Pierre: pp. 81, 102, 134, 135, 137 - 139, 141, 147, 191
Barthes, Roland: pp. 32, 191
Bateson, Gregory: pp. 5, 11, 167
Baylon, Christian: pp. 75, 77, 96, 99, 108, 168, 170, 171, 192
Beels, C. Christian: pp. 167, 192
Benveniste, Émile: pp. 22, 26, 32, 49, 117, 192
Bernard, Victorri: p. 192
Berrendonner, Alain: pp. 62, 192
Billon, Jean Luc: pp. 95, 97, 199
Birdwhistell, Ray: pp. 5, 11, 167, 170, 197
Blanchet, Alain: pp. 104, 192
Boltanski, Luc: p. 192
Borel, Marie - Jeanne: pp. 117, 192
Botez, Aurora: pp. 96, 100, 192
Bouchard, Robert: pp. 181, 192
Bourdieu, Pierre: pp. 55, 192
Brassac, Christian: p. 192
Bronckart, Jean - Paul: pp. 18, 188, 192
Brossard, Antoine: pp. 177, 193
Brousseau, Guy: pp. 73, 192

C

Caillois, Roger: pp. 132, 192
Cape, J.: p. 171
Caplow, T.: pp. 79, 193
Carpov, Maria: pp. 2, 10, 14, 24, 193, 206
Carroll, Lewis: p. 93
Cendrars, Blaise: pp. 22
Cerquiglini, B.: pp. 11, 193
Certeau, Michel de: pp. 55, 56, 193
Char, René: p. 22
Charaudeau, Patrick: pp. 6, 9, 27, 38 - 42, 45, 46, 51, 65, 149, 150, 155, 193
Charolles, Michel: pp. 102, 193
Chiţoran, Dumitru: p. 193
Chomski, Noam: pp. 11, 67, 193
Cicurel, Francine: pp. 153, 154, 157, 162, 193
Ciurel, Mariana: pp. 100, 192
Ciurel, Mihai: p. 96
Colletta, J. M.: p. 193
Coquet, Jean - Claude: p. 193
Cornilescu, Alexandra: p. 193
Cosnier, Jacques: pp. 120, 134, 169, 170, 177, 181, 192, 193, 195
Coste, Daniel: pp. 59, 195
Coşeriu, Eugeniu: p. 193
Coteanu, Ion: pp. 23, 193
Coulon, A.: pp. 103, 193
Courtillon, Janine: pp. 30, 194
Courtine, Jean - Jacques: pp. 31, 35, 194, 203
Culioli, A.: p. 194

D

Dannequin, Claudine: pp. 185, 194
Delledale, Gérard: p. 194
Delsol, A.: p. 198

Scanned with OKEN Scanner

Descotes, Michel: pp. 51, 151, 152, 194
Develotte, Ch.: p. 194
Dima, Sofia: p. 205
Dimitriu, Corneliu: p. 194
Dolz, Joaquim: pp. 28, 29, 194
Dospinescu, Vasile: p. 194
Dubois, Jean: pp. 18, 19, 194, 203
Ducrot, Oswald: pp. 9, 23, 24, 115, 157, 191, 194
Duchaigne, R.: p. 198

E

Eco, Umberto: p. 194
Edmonson, Weil: pp. 122, 194
Eggs, E.: p. 194

F

Fabre, Paul: pp. 96, 99, 192
Ferguson, N.: pp. 180, 194
Filliettaz, Laurent: pp. 130, 201
Flahault, François: pp. 76 , 194
Fodor, J. A.: p. 195
Foucault, Michel; pp. 16, 21, 33, 34, 52, 53, 195, 206
François, F.: pp. 64, 195
François, Fréderic: p. 46
Frâncu, Constantin: p. 195
Fuchs, Catherine: pp. 34 - 36, 93, 192, 195, 199
Fugier, H.: pp. 80, 81, 200

G

Gaborieau, Hubert: pp. 95, 97, 199
Galatolo, R.: pp. 195
Galisson, Robert: pp. 59, 195
Gardes - Madray, Françoise, p. 195
Garfinkel, H.: pp. 5, 11
Gaulmin, Marie-Madeleine de: pp. 170, 195
Gălăţanu, Olga: pp. 57, 195
Gelas, N.: pp. 120, 195
Genette, Gérard: p. 195
Germain, Claude: pp. 71, 72, 195
Goffman, Erving: pp. 5, 7, 9, 11, 67, 74, 86, 104, 106, 113, 115, 116, 123, 125, 136, 149, 162, 167, 178, 185, 195
Goldberg, J. A.: pp. 180, 195
Golopenţia - Eretescu, Sanda: pp. 87, 120, 195
Greimas, Algirdas - Julien: pp. 6, 66
Grésillon, Almuth: pp. 36, 199
Grice, Herbert Paul: pp. 9, 90, 91, 109, 116, 195
Grize, Jean - Blaise: pp. 68, 117, 130, 186, 192, 195, 199
Grobet, Anne: pp. 130, 201
Guellouz, Suzanne: p. 196
Guespin, Louis: pp. 31, 196
Guilbert, Louis: p. 56
Gülich, Elisabeth: pp. 70, 101, 102, 196
Gumperz, J.: pp. 5, 9, 11, 82, 201
Guy, R. F.: p. 185

H

Habermas, Jürgen: pp. 7, 67, 76, 196
Hagstrom, O.: p. 55
Hall, Edward T.: pp. 5, 11, 171, 172, 196
Halliday, M. A. K.: pp. 25, 196
Halté, J. F.: pp. 148, 196
Hammad, Manar: p. 196
Hannoun, H.: pp. 151, 152, 196
Harris, Zellig: pp. 31, 32, 196
Hasan, R.: pp. 25, 196
Heddesheimer, C.: pp. 135, 196
Henry, Paul: pp. 35, 36, 199
Hjemslev, Louis: p. 165
Hudelot, C.: pp. 156, 196
Hundsnurscher, F.: pp. 117, 196
Hymes, D.: pp. 9, 11, 82, 201

I

Ioan, Petru: pp. 2, 9, 14, 58, 61, 78, 148, 184, 186, 193, 196, 206
Irimia, Dumitru: p. 196
Ivanciu, Nina: pp. 20, 196

J

Jacques, Francis: pp. 7, 67, 197
Jakobovitz, X.: pp. 195, 202
Jakobson, Roman: pp. 9, 11, 26, 75, 93, 140, 148, 149, 197
Jakson, D.: p. 167
Jefferson, Gail: pp. 85, 116, 122, 134, 137, 197

K

Kerbrat - Orecchioni, Catherine: pp. 7, 8, 26, 70, 78, 79, 85 - 87, 93, 102, 104, 105, 107, 117, 118, 120, 122, 125,

Scanned with OKEN Scanner

CUPRINS

CUVÎNT ÎNAINTE 5

INTRODUCERE 11

1. ÎN CĂUTAREA UNEI DEFINIȚII PENTRU ANALIZA DISCURSULUI 15

1.1 ANALIZA DISCURSIVĂ, O DISCIPLINĂ ETEROGENĂ 17

1.2. UN PROIECT DE ANALIZĂ A DISCURSULUI 18

1.3. TEXT ȘI DISCURS. DE LA DISCURS, LA TEXT 20

1.4. TENTATIVE TIPOLOGICE ÎN LUMEA TEXTULUI ȘI A TEXTUALITĂȚII 25

1.5. RELAȚIA ANALIZEI DISCURSIVE CU LINGVISTICA 30

1.6. TENDINȚE ÎN LINGVISTICA TEXTUALĂ ȘI ÎN CEA DISCURSIVĂ 31

2. TIPURI DE TEXT ȘI MODURI DE ORGANIZARE DISCURSIVĂ 37

2.1. TIPURI DE TEXTE ÎN RAPORT CU TIPURILE DE SECVENȚE DISCURSIVE 43

2.2. TEXTUL CA O CONFIGURAȚIE DE SECVENȚE 47

2.3. O PRACTICĂ DISCURSIVĂ 52

3. DISCURS ȘTIINȚIFIC VERSUS DISCURS SPECIALIZAT 55

3.1. DISCURS SPECIALIZAT ȘI DISCURS DE SPECIALITATE 57

3.2. DISCURS DIDACTIC ȘI DISCURS AL DIDACTICII 62

4. STRUCTURA EXTERNĂ A INTERACȚIUNILOR. CADRUL EXTERIOR AL INTERACȚIUNILOR VERBALE ... 67

4.1. SITUAȚIA DE COMUNICARE 70

4.2. RELAȚIA DINTRE SOCIAL ȘI INDIVIDUAL ÎN PLANUL COMUNICĂRII 74

4.3. CONCEPTUL DE „STATUT“ ȘI CEL DE „ROL“ 75

Scanned with OKEN Scanner

4.4. PARTICIPANȚII LA INTERACȚIUNE 77
4.5. CODUL 89
5. STRUCTURA INTERNĂ A INTERACȚIUNILOR 103
5.1. PRECIZĂRI ASUPRA INTERACȚIONISMULUI 103
5.2. STRUCTURAREA INTERACȚIUNILOR 103
5.3. NIVELURI DE ANALIZĂ A INTERACȚIUNII 115
5.4. GESTIONAREA „LUĂRILOR DE CUVÂNT" 133
6. CONSTRUIREA RELAȚIEI INTERPERSONALE 147
6.1. RELAȚIA INTERPERSONALĂ – APRECIERI PRELIMINARE 147
6.2. ROLURILE ÎN CADRUL CLASEI 148
6.3. OBLIGAȚIILE ROLULUI DE PROFESOR 152
6.4. POZIȚIA INTERACȚIONALĂ A PROFESORULUI 154
6.5. ROLUL INTERACȚIONAL ÎNDEPLINIT DE CĂTRE ELEV 161
6.6. TAXEMELE LA NIVELUL COMUNICĂRII NON-VERBALE 166
6.7. TAXEMELE LA NIVELUL COMUNICĂRII PRIN SPAȚIU 171
6.8. TAXEMELE LA NIVELUL COMUNICĂRII PRIN IMAGINI 172
7. INTERACȚIUNEA CU DOMINANTĂ VERBALĂ 177
7.1. TAXEMELE VERBALE LA NIVELUL STRUCTURII INTERACȚIUNII 180
7.2. TAXEMELE LA NIVELUL CONȚINUTULUI INTERACȚIUNII 182
7.3. TAXEMELE LA NIVELUL DIVERSELOR ACTE DE LIMBAJ 183
CONCLUZII 187
BIBLIOGRAFIE 191
POSTFAȚĂ 203
INDEX 207
CUPRINS 211

Scanned with OKEN Scanner

După ce a detronat privilegiul locutorului, sau al auditoriului ideal promovat de către Noam Chomski, analiza discursului şi-a declarat interesul pentru interlocutor şi pentru condiţiile de producere a discursului său, adică pentru contextul psihologic, social, cultural şi economic care justifică necesitatea de a comunica cu celălalt şi determină modul de comunicare utilizat.

În cercetarea noastră, am plecat de la schema clasică a lui Roman Jakobson, în care comunicarea este considerată ca proces prin care emiţătorul transmite un mesaj receptorului.

Am considerat, însă, că este foarte important să insistăm asupra faptului că activitatea de comunicare este de natură interactivă, adică emiţătorul şi receptorul sînt doi agenţi sociali care acţionează unul asupra altuia printr-un act individual de folosire a limbii. Astfel se justifică deschiderea spre "noua comunicare", un concept cu încărcătură metodologică şi epistemologică, dezvoltat începînd cu anii '50 ai veacului trecut, de antropologi (precum Gregory Bateson, Edward T. Hall, Ray Birdwhistell, Bronislaw Malinowski şi alţii), de sociologi (precum Erving Goffman, sau J. Sigmann), de etnografi ai comunicării (între care J. Gumperz şi D. H. Hymes) şi de etnometodologi, între aceştia numărîndu-se Harvey Sacks, H. Garfinkel, Emmanuel Schegloff şi alţii.

Scanned with OKEN Scanner